DOCUMENT RESUME

ED 033 311 AC 005 577

TITLE	Education et Formation des Adultes en France. (Adult Education in France.)
INSTITUTION	Institut National pour la Formation des Adultes, Nancy (France).
Pub Date	Jan 69
Note	222p.; Report of a national seminar at the Institut National pour la Formation des Adultes, Nancy, France, October 29-31, 1968.
EDRS Price	EDRS Price MF-$1.00 HC-$11.20
Descriptors	*Adult Education, Aspiration, Comparative Education, Educational Objectives, Experimental Programs, Family Planning, Folk Schools, *Leadership Training, *Manpower Development, Need Gratification, *Program Planning, Sex Education, Theories, Youth Leaders
Identifiers	Canada, *France, West Germany

Abstract

This report on a national seminar attended by over 100 French adult educators from universities, industry, government agencies, and voluntary agencies is divided into three parts. Part I summarizes conclusions and recommendations made by nine commissions on conditions (including needs and objectives, obstacles to continuing education, educational strategies, organization and administration, and research) bearing on the future development of adult education in France. The next section deals with an experiment in manpower development and related areas by the Quebec Ministry of Continuing Education, "people's universities" (residential and evening folk schools) in the Federal Republic of Germany, and the views of the social anthropologist Chombart de Iauwe on the notions of need and aspiration. In addition to distinguishing between a need and its object and between obligation and aspiration, he examines the problem of reconciling personal and social needs. Finally, two French experiments, one on sex and birth control education for adults, the other on youth leader training, are described, followed by a statement by the Director of the Institut National pour la Formation des Adultes. (ly)

INSTITUT NATIONAL
POUR
LA FORMATION DES ADULTES
Rue de Saurupt - 54 - NANCY 01

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

ED033311

Séminaire de Nancy

29, 30, 31 octobre 1968

EDUCATION ET FORMATION DES ADULTES EN FRANCE

Les notions d'objectifs et de besoins
Présentation et analyse de quelques expériences de formation

Equipe Colloques
I.N.F.A.

Janvier 1969

AC005317

ED033311

SOMMAIRE

Page

Introduction — C. TAPIA..... 2

Ière partie · Conclusions des travaux des commissions présentées par les rapporteurs..... IO

2ème partie : Communications en séance plénière

- M. JOLICOEUR : Education des adultes au Québec..... 62
- M. MATZAT : Universités populaires en Allemagne Fédérale..... 78
- M. CHOMBART de LAUWE : Les notions de besoin et d'aspiration..... 87

3ème partie : Présentation d'expériences de formation en groupes non pléniers - Débats

- M. CROS : Les Centres d'Entraînement aux méthodes d'Education active..... I39
- Mme MASSE-M. GONDONNEAU : L'expérience du Planning Familial..... I69

Conclusion — B. SCHWARTZ - Directeur de l'INFA..... 2I5

INTRODUCTION

Ce document qui s'est quelque peu fait attendre - nous nous en excusons auprès de tous les participants du Séminaire de Nancy (Abbaye des Prémontrés) des 29, 30, 31 octobre 1968 - comporte :

- les conclusions présentées par les rapporteurs des commissions de travail à la dernière séance du Séminaire ;

- les communications faites en séance plénière ;

- deux exposés d'expériences de formation d'adultes, discutés en séance non-plénière (1).

Le délai, finalement trop long, mis pour la réalisation de ce document s'explique, comme on peut le supposer, d'une part, par des difficultés pratiques (ces mêmes difficultés qui ont entraîné le retard qui a été déploré dans la diffusion des rapports préparatoires au Séminaire), d'autre part, par la décision que nous avons prise de subordonner la diffusion de ces rapports et communications à l'accord des auteurs, à qui nous avons du reste remis les textes en vue d'ultimes corrections ou aménagements. Les seuls textes que nous faisons paraître sans les avoir proposés à leurs auteurs, sont ceux de MM. JOLICOEUR et MATZAT qui nous ont

---

(1) Le choix de ces communications nous a été dicté par le libre choix de la sténotypiste engagée par l'I.N.F.A. pour la durée du Séminaire.

donné par avance l'autorisation de les faire figurer dans le document de conclusion du Séminaire. Nous ne pensons pas desservir nos amis JOLICOEUR et MATZAT, bien au contraire, en reproduisant leurs exposés dans le style et la forme même qui ont caractérisé leur intervention.

La structure de ce document renvoie au programme même du Séminaire qui comportait des travaux de groupes permanents (sur thèmes proposés par les organisateurs), des communications en séance plénière (de caractère théorique ou monographique), des présentations d'expériences de formation d'adultes, analysées et discutéesen groupes restreints (non permanents).

Il est sans doute trop tard pour justifier ce programme qui a fait l'objet, du reste, de discussions au sein du Comité de Coordination (où se trouvaient représentées les commissions préparatoires) et au sein de l'équipe responsable à l'I.N.F.A. de la réalisation des Séminaires et Colloques, mais il nous paraît opportun de rappeler l'hypothèse qui a guidé la commission responsable de l'organisation pédagogique et matérielle du Séminaire. Cette hypothèse se fondait sur les souhaits exprimés dans les commissions de travail préparatoires et au Comité de Coordination, (1) et s'efforçait de concilier la "demande" d'apports théoriques et (2) conceptuels, celle d'information sur des expériences de formation concrètes et de recherches ou études liées à des actions éducati- (3) ves, celle d'une tâche collective et formelle débouchant sur des

propositions précises d'actions, ou des projets de recherches ultérieures de caractère théorique ou empirique - si tant est qu'une recherche puisse être empirique -, celle d'une expérience de communication entre formateurs et éducateurs.

Les thèmes proposés par les organisateurs et élaborés au sein du Comité de Coordination, tenaient compte de la volonté de ceux qui cherchaient à réaliser une tâche précise et formelle, voire scientifique, sur la base des travaux préparatoires des commissions ; le programme très souple adopté, qui prévoyait, de nombreuses séances de travaux de groupes restreints - libres de se donner ou pas une organisation interne - (7 séances), des séances d'analyse d'expériences concrètes de formation en groupes non pléniers, animées par des "contributeurs" dont certains se sont proposés au dernier moment (facilitant en principe un brassage de divers éléments des commissions permanentes, dans des groupes nouveaux), des périodes de rencontres informelles entre les participants, tenait compte du désir des autres de "rencontrer" et de "communiquer", plus que de s'informer et de "produire".

Il est certain que le dosage des activités de types différents aurait pu être prévu avec plus de rigueur, que des satisfactions auraient pu être données d'une façon plus évidente et plus concrète à la fois aux uns et aux autres, par une articulation plus rigoureuse des groupes, des tâches partielles, des travaux préparatoires et actuels du Séminaire, et par une animation plus effective

et plus"centrée" des groupes. Il est certain qu'on aurait pu également tenir un plus grand compte des rapports préparatoires qui sont l'expression tantôt d'exploits individuels, tantôt d'efforts conjugués au sein des commissions de travail. Mais il faut aussi reconnaître que l'envoi trop tardif de ces rapports rendait aléatoire leur utilisation pleine et entière comme on l'aurait souhaité ; d'où l'effort réalisé par l'I.N.F.A. pour traduire, en un exposé de synthèse introductif au Séminaire, la substance de l'ensemble des travaux, qui ont du reste inspiré la recherche et la définition de la plupart des thèmes proposés.

Un rapport d'évaluation générale, s'appuyant sur des questionnaires remplis à la fin du Séminaire par les participants, sur des entretiens réalisés auprès d'un petit échantillon de participants, sur les rapports des observateurs du Séminaire et sur nos observations personnelles, est en cours d'élaboration et sera adressé ultérieurement aux participants. C'est dans ce prochain rapport que nous tirerons vraiment toutes les leçons de cette première expérience et que nous définirons pour l'avenir une procédure plus adaptée aux situations que nous avons rencontrées et que nous allons probablement rencontrer, par la suite.

En attendant, nous disposons, là, dans ce document, des éléments de réflexion non négligeables, figurant dans les rapports de conclusion des rapporteurs, rapports dont l'hétérogénéité ne doit pas masquer l'effort d'élaboration collective et de synthèse.

Certains groupes ont en effet tenté de s'attaquer vraiment au problème qui leur a été soumis, d'autres se sont penchés plus volontiers sur les difficultés de leur propre fonctionnement et sur l'incompatibilité de leurs besoins et leurs attentes, d'autres, enfin, ont découvert et appréhendé, à travers l'analyse de leur thème, une série de problèmes difficiles d'ordre théorique ou d'ordre fonctionnel et structurel, qu'ils ont proposée en guise de conclusion, à la fin de leurs travaux. Cette diversité, l'aspect provisoire et inachevé des résultats ne doit pas donner l'illusion du gaspillage de temps et d'énergie, ni celle d'une faible productivité ou efficacité des rencontres d'éducateurs, ni celle de la vulnérabilité du dispositif mis en place par l'I.N.F.A. pour traiter ces problèmes. Ce n'est ni du fait de l'I.N.F.A., ni du fait de tous nos amis, si l'éducation des adultes ne s'est pas encore constituée en science autonome et à part entière, si la diversité des situations vécues par les formateurs implique une diversité de méthodes, de notions, d'approches, et si la multiplicité des statuts, des rôles et des contextes organisationnels crée des obstacles supplémentaires à la compréhension réciproque des formateurs et éducateurs d'adultes.

Enfin, peut-on réellement évaluer - en termes classiques - l'apport réalisé par ce Séminaire au niveau d'une définition correcte de la problématique du développement de l'éducation des adultes en France et au niveau d'une clarification des conflits, des attitudes, des projets, des réalisations, propres à des milieux, à des organisations, à des groupes, qui en dépit des carences institutionnelles, de la faible sensibilisation de l'opinion, des obstacles de tous ordres, ont déjà tant fait pour l'expansion ou l'extension de l'éducation permanente ?

1ère PARTIE

Conclusions des travaux des commissions

présentées par les rapporteurs

COMMISSION I

THEME PROPOSE :

Les obstacles à l'éducation permanente (dans la poursuite de ses objectifs) Points de vue professionnel, administratif, économique, socio-culturel, psychologique...

Rapporteur : M. HUMBERTJEAN : Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale.

LISTE DES PARTICIPANTS A CETTE COMMISSION

M. ALBOU	: Commissariat général du Plan d'Equipement et de la Productivité
M. SZCZYCKI	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
M. GUSTIN	: C.G.T. - Electricité de France
M. DECOMPS	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
Mme PELAMOURGUES	: Centre National pour l'Aménagement des structures des Exploitations Agricoles (NANCY)
Mlle BOCHET	: Institut Technique de l'Elevage Bovin
M. SALLERIN	: Direction Générale des Houillères du Bassin de Lorraine
M. FAURE	: Rectorat de GRENOBLE
M. CHION	: Rectorat de GRENOBLE
M. MOULLE	: Centre de Perfectionnement des Responsables de Groupes
M. BARTHALAIS	: Association pour l'enseignement Professionnel et la Promotion Sociale
M. COUMES	: Promotion Supérieure du Travail - GRENOBLE
M. TER DAVTIAN	: O.C.D.E.
M. BLANCARD	: Centre Psychotechnique Régional (RENNES)
M. TISSERAND	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
M. CROS	: Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active
M. CAMBOIS	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
M. THIEBAUT	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
M. GARNIER	: Radio Télévision Scolaire - Promotion
M. TOULLIER	: Fonds Social Européen

RAPPORT

En fait, je ne vais faire que présenter deux rapports rédigés en commun par le groupe.

Le premier concerne quelques problèmes de fonctionnement de ce groupe, le second rend compte de nos réflexions sur le thème choisi.

I - <u>En ce qui concerne la forme,</u> les participants sont unanimes à souligner le bénéfice qu'ils ont retiré de ce séminaire sur le plan personnel. Toutefois ils ont ressenti un certain nombre de difficultés :

- <u>au niveau du fonctionnement du Groupe</u>
  - fluctuations incessantes de la composition du groupe ;
  - compte tenu de la durée de fonctionnement du groupe, l'absence d'un système et d'un style d'animation bien définis a été ressentie ;
  - l'intervention des organisateurs a été perçue comme perturbatrice ;
  - il y a eu par ailleurs interférence entre les rôles sociaux et hiérarchiques de certains participants au groupe ;
  - ambiguité du rôle des observateurs, transformés le soir en chroniqueurs parfois contestés.

- <u>En ce qui concerne l'organisation générale du séminaire</u> :
  - avant le séminaire, date d'envoi trop tardive des documents préparatoires, d'où impossibilité de bénéficier pleinement de la préparation du séminaire, d'autant plus que cette préparation a été perçue comme importante dans la vie du séminaire ;
  - pendant le séminaire, la répartition et la superposition des thèmes des différents groupes n'a pas toujours été pleinement comprise par les participants ;
  - perception confuse des objectifs du séminaire ;
  - disproportion entre la complexité des problèmes traités et la durée du séminaire.

.../...

En ce qui concerne ce qui se passera après le séminaire, on s'est interrogé sur la façon dont seront utilisésles rapports.

Un des participants traduisait un certain nombre de ces problèmes dans une formule que je ne voudrais pas manquer de rapporter : "ce séminaire, pavé de bonnes intentions, a été l'occasion de dresser des barricades".

II - En ce qui concerne le contenu des discussions sur le thème proposé, à savoir l'étude des obstacles à une éducation permanente dans la poursuite de ses objectifs, voici ce que nous pouvons présenter, compte tenu du temps très court dont nous disposons :

1) le groupe s'est posé un problème, qui a été un frein pendant la plus grande partie du séminaire : celui de l'interdépendance qu'il y a entre, d'une part, l'image que chacun se fait de l'éducation permanente, et d'autre part l'image qu'on se fait d'une société future.

Les obstacles à l'éducation permanente n'existent pas "en soi" mais sont liés pour chaque participant, à l'idée qu'il se fait de l'éducation permanente et du rôle de celle-ci dans les changements de la société.

Le groupe admet néanmoins que le problème des obstacles à l'éducation permanente mérite d'être examiné dans le contexte actuel, sans pour autant négliger le lien entre les actions à entreprendre maintenant et l'image de la société future que se fait chaque participant.

2) Le concept lui-même de l'éducation permanente n'a pas été clarifié. Par exemple, l'unicité du système éducatif permanent a été évoquée par le groupe, mais compte tenu de la complexité du problème qui se posait le groupe a peu travaillé sur la liaison entre la scolarité d'une part et, d'autre part l'éducation des adultes centrée sur l'homme au travail, soit l'éducation centrée sur les aspects culturels. Autrement dit, nous nous sommes trouvés par la force des choses, par le poids de nos propres représentations, assez centrés sur l'éducation des adultes considérée comme étant au service de la production.

3) En ce qui concerne les obstacles, nous les avons regroupés en quatre catégories :

.../...

a) les obstacles liés aux individus eux-mêmes ;

b) les obstacles liés aux organismes de formation ;

c) les obstacles liés au pouvoir politique ;

d) les obstacles liés à la nature des activités socio-culturelles de la France à notre époque.

a) En ce qui concerne les obstacles provenant des individus eux-mêmes, nous avons noté les obstacles matériels ou économiques d'une part, d'ordre psychologique d'autre part. Parmi les obstacles matériels : obstacles financiers, obstacles de temps, ceux liés au milieu familial et au manque à gagner pour les personnes inscrites dans un cycle de formation.

Parmi les obstacles psychologiques, nous avons noté le frein que constitue l'image que se font les adultes de la formation, liée aux souvenirs de la scolarité traditionnelle ; enfin le conflit fondamental entre, le désir de sécurité et de stabilité, et la nécessité du changement.

b) Concernant les obstacles liés aux organismes et institutions de formation, il n'y a pas adéquation entre les offres de formation et les besoins, ceux-ci n'ayant été que très peu l'objet d'analyses approfondies.

Par ailleurs, il y a souvent affrontement entre deux conceptions de la formation des adultes, l'une tendant à adapter les hommes aux situations existantes, l'autre tendant à développer l'autonomie, la créativité, à favoriser le changement. Il en résulte une juxtaposition d'univers éducatifs concurrents, et même parfois, cette rivalité entre ces différents organismes révèle de la part de ces organismes un certain appétit de puissance, cela pouvant aller jusqu'à considérer la formation comme produit de consommation, produit qui est d'ailleurs commercialisé.

c) En ce qui concerne les obstacles provenant de la nature du pouvoir politique, nous avons noté :

- l'insuffisance quantitative des investissements destinés à la formation des adultes ;
- la primauté attribuée par les Pouvoirs Publics, au point de vue des investissements, au perfectionnement des adultes considérés comme producteurs de biens de consommation, par rapport à un épanouissement global de la personne ;
- une discrimination sociale faisant que les moyens de

.../...

formation sont mis préférentiellement à la disposition des catégories sociales déjà les plus favorisées de ce point de vue ;

- l'inexistence des études et statistiques sur les aspects socio-économiques de l'éducation des adultes, et de ce fait, l'impossibilité de présenter une augmentation objective et convaincante concernant la rentabilité de cette éducation ;

- l'absence d'un contrôle authentique et d'une évaluation du système de formation, ce contrôle devant d'ailleurs revenir aux intéressés eux-mêmes et à leurs organismes de défense, ainsi d'ailleurs que la définition des objectifs et moyens de formation. Ce dernier point concerne plus généralement le rôle pratiquement nul joué par la base dans la définition des besoins, des moyens et du contrôle de la formation des adultes.

d) Enfin, d'autres obstacles sont liés aux traits socio-culturels de la France à notre époque :

- les obstacles d'ordre bureaucratique tenant en particulier à la prolifération d'instances et d'organismes non coordonnés, chargés de répondre aux besoins de formation ;

- les obstacles dus à la représentation collective du concept de formation, liée souvent aux notions de sacrifice et de mérite, souvent d'ailleurs disproportionnés aux résultats, parfois même stériles.

- le rôle stérilisant du diplôme qui est considéré comme un aboutissement et non comme un tremplin et qui, par ses formes actuelles, n'est pas cohérent avec les exigences de la vie réelle ;

- le fait que la formation est dans l'esprit des gens une activité insuffisamment valorisée ;

- et enfin le fait qu'une partie importante du public des "formables" n'a pas atteint le seuil culturel en-dessous duquel aucun besoin de formation ne peut être ressenti, ou en tout cas exprimé, surtout en termes d'éducation permanente.

COMMISSION II

THEME PROPOSE

Les conceptions de l'éducation des adultes et les besoins. Conflits et convergences : possibilité d'une approche globale en tant que réponse à différents besoins.

Rapporteur : M. CAILLIES : La Radio Technique

LISTE DES PARTICIPANTS A CETTE COMMISSION

M. BERGERET	:Ecole des Parents
M. BIGEARD	: Centre de Préformation et de Promotion sociale agricole
M. DRONIOU	: Centre Psychotechnique Régional (RENNES)
M. DEVYS	: Compagnie du Textile Artificiel
M. LEBESCOND	: C.F.D.T.
M. LESCAR	: Institut Pédagogique National
Mme MASSE	: Mouvement Français pour le Planning Familial
Mme ROCHE	: Ministère de l'Equipement Service Technique Central de l'Aménagement et de l'Urbanisme
M. PETIT	: Groupe de Recherche et d'Education pour la Promotion
Mlle DEVAUX	
M. CANALS	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
M. SACHS	: Journal "Le Monde"
Mlle BORGHESE	: O.C.D.E.

RAPPORT

Il va y avoir deux parties dans mon rapport : d'abord les suggestions du groupe relativement à l'organisation du Colloque, puis le résumé des travaux.

Critiques et suggestions :

Au niveau du Colloque

- les communications intergroupes ont été très insuffisantes.
- les exposés non pléniers n'ont pas servi sur le plan de la progression du travail des groupes mais sur le plan personnel.

Au niveau de l'I.N.F.A.

Il faudrait prévoir :

- des dispositions facilitant les moyens d'expression directs de la base régionale et de sa représentation
- une circulation plus importante de la documentation
- l'organisation du prochain Colloque doit être issue des travaux régionaux tant du point de vue de la forme que du point de vue du fond.
- le titre du prochain colloque (les politiques de formation et les organisations) paraît opportun et dans la suite du présent Colloque.

Résumé des Travaux

I - Conceptions de l'éducation

Toute formation transforme le sujet qu'elle forme et peut être occasion d'éducation par l'attitude du formateur et la nature des relations formateur-formé.

Toute formation est occasion d'éducation et débouche sur un développement personnel du formé.

.../...

Il est donc apparu une convergence entre les différentes conceptions de l'éducation des adultes qui, à travers, la diversité des moyens et des méthodes mis en oeuvre doit aboutir au développement personnel et à l'enrichissement de l'individu.

II - Schéma représentatif du processus de formation des adultes

On peut représenter le processus de formation des adultes par un schéma où l'axe vertical serait la formation spécifique et l'axe horizontal celui de l'élargissement et de l'approfondissement des différents champs d'activité ou rôle.

La résultante de ces axes constitue le développement personnel en tant que développement global des différentes aptitudes de la personne sur le plan individuel et sur le plan collectif.

III - Schéma descriptif des facteurs

La base de départ de la réflexion est la définition proposée par M. KIDD :

" la promotion humaine constitue l'objectif principal de l'éducation des adultes dont le seul principe véritablement important est l'engagement tout entier de l'individu dans son développement."

Ceci implique la prise en charge par l'individu de sa propre formation, et un des moyens pour la formation de le lui permettre est de le rendre conscient des différents facteurs qui interviennent dans le processus de formation.

Un schéma possible des facteurs qui interviennent dans l'élaboration d'un programme de formation est le suivant :

a) Objectifs et besoins :

- Organisation
- Fonction
- Public en formation

b) Moyens :

- Formateurs
- Méthodes pédagogiques (et durée)
- Contenu

.../...

Réalisation :

Programme et sa dynamique

Evaluation continue des résultats

Le schéma confronté à différentes expériences de formation paraît opérationnel. Les expériences ont été :

- formation des hôtesses du planning familial
- formation des opérateurs de l'école des parents
- préformation d'adultes en milieu agricole
- formation des responsables en milieu syndical.

IV - Finalité

Le Groupe a constaté une certaine convergence à travers les diverses qualités. La finalité de promotion collective, tout en ne s'opposant pas à la finalité de promotion individuelle, s'en distingue.

Toute promotion collective implique une promotion individuelle ; par contre, la promotion de l'individu n'implique pas nécessairement une promotion collective de son environnement.

Ce point nécessite un approfondissement ultérieur.

V - Portée de l'action de formation

La multiplicité des axes de formation, le désir de les multiplier n'est pas contradictoire avec un souci de l'unité d'approche.

L'expérience du groupe montre que ces axes ne sont pas sur le même plan, mais elle amène à reconnaître la globalité et la pluralité des actions de l'éducation des adultes, à supposer que leurs finalités ne soient pas opposées.

COMMISSION III

THEME PROPOSE :

Les problèmes méthodologiques et les pratiques :

- l'émergence des besoins et des objectifs dans la pratique
- recherche et analyse des besoins
- définition et hiérarchisation des objectifs

Rapporteur : M. MOXHON : Accueil et Promotion

LISTE DES PARTICIPANTS A CETTE COMMISSION

M. Gérard JONCOUX	: Société Bonoise de Sidérurgie
M. Robert FARCY	: Charbonnages de France
M. René MOUTON	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
Mlle Janine FREICHE	: Institut National pour la Formation des Adultes
M. Antoine LEON	: Laboratoire de Pédagogie de la Sorbonne
M. Francis WOUTS	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
M. Claude MATHEZ	: Etudiant au Conservatoire National des Arts et Métiers
M. Paul MAZARGUIL	: Société Nationale des Chemins de Fer Français
M. Roger FELS	: Direction des Recherches de méthodes de la Chambre de Commerce de Paris

Dans ce rapport, une première partie concerne le contenu même du thème. Elle se subdivise en une partie critique, et une partie constructive. Une deuxième partie concerne le fonctionnement, l'organisation même du Colloque. Enfin, dans une troisième partie, il est question de la suite à donner et les projets que nous avons formés.

I - sur le thème lui-même, dans la partie critique, les membres du groupe se sont centrés surtout sur les difficultés rencontrées dans la recherche des besoins. Ils se sont aperçus que les principales difficultés rencontrées étaient autres que techniques, les difficultés techniques n'ont été abordées que marginalement.

Quelle que soit la méthode mise en oeuvre, on s'est aperçu que l'enquêteur rencontre des difficultés pour obtenir une expression authentique des besoins. Autre difficulté, sans doute plus profonde : la situation du formateur lui-même et la résistance du milieu.

Au point de vue de l'expression authentique des besoins, nous nous sommes centrés sur les phénomènes de résistance à l'expression des besoins et nous avons cherché à les analyser. Nous avons parlé par exemple de la difficulté qu'éprouve la personne en formation, ou promise à la formation, à reconnaître qu'il existe une inadéquation entre sa compétence et la fonction qu'elle a à exercer.

Il a été question également des blocages provoqués par des questionnaires qui rappellent trop les interrogatoires de l'école (assortis de sanctions). Ces difficultés sont d'ordre culturel.

A partir de ces constatations, deux tendances se sont dégagées dans le groupe, pour les uns, il faut malgré tout poser comme préalable à une action de formation une recherche des besoins et améliorer par différents moyens l'expression authentique de ces besoins. C'est alors que l'on a parlé techniques ; l'enquête-participation, l'entretien non directif ; la présence d'un observateur extérieur ont été cités comme des moyens assez efficaces.

Pour d'autres, il faut renverser les termes du problème, il faut inciter les personnes à s'engager dans un processus pédagogique

.../...

global ; c'est ce processus pédagogique de changement qui fera émerger les besoins.

Autre difficulté : la résistance du milieu. Les membres du groupe se sont interrogés sur la conception de la formation elle-même et sur le statut du formateur. Il a été question du poids de l'entreprise et de ses objectifs lorsqu'elle lance une action de formation. (ce qui était dit de la formation dans l'entreprise peut être appliqué à d'autres types d'interventions). Que veut-on faire quand on lance un programme de formation ? N'y a-t-il pas une incertitude très grande quant aux effets de cette formation et une angoisse sur les processus qu'elle peut déclencher ? Quelle est la liberté du formateur ? Peut-il échapper au poids du milieu ?

Dans la partie positive - ceci n'est pas l'ordre des délibérations mais l'ordre logique que nous avons adopté dans la rédaction du rapport - on peut proposer :

1) dans une perspective immédiate, une amélioration des processus d'enquête. Un certain nombre de procédés susceptibles de rendre l'enquête plus valable, ont été passés en revue. Il en a déjà été question, il s'agit de l'enquête-participation, de l'enquête menée en dehors du milieu de travail, de l'observation menée par des personnes extérieures à l'entreprise.

2) à plus long terme, l'amélioration du statut de celui qui doit faire l'enquête à la fois par sa formation et par la précision ou la transformation de son statut administratif.

II - Au sujet de l'organisation du Colloque, on a regretté que davantage de temps n'ait pas été donné à la réflexion personnelle, des temps de réflexion auraient permis de faire le point sur ce qui s'était dit en groupe.

Au sujet des rapports préparatoires, les membres du groupe ont suggéré que dans l'avenir des rapports plus condensés soient transmis aux participants.

Un malaise a été ressenti au sujet des rapports qui se sont établis entre l'I.N.F.A. et les participants. Il a paru regrettable que ces rapports n'aient pas été élucidés dès le début de façon plus claire.

.../...

La situation a été vécue comme une situation de formateurs à formés si bien que les contraintes imposées pour le déroulement du Colloque ont pu susciter des réactions soit de passivité, soit de résistance.

III. Pour la suite à donner à notre travail, le Groupe a souhaité pouvoir continuer son travail par la suite, et d'autres rencontres ont été prévues. Sur quelles bases ?

Sur la base peut-être plus concrète et plus pratique d'échanges et de critiques d'expériences.

Le besoin d'une clarification des concepts utilisés a été ressenti. Un des participants a fait remarquer par exemple que le terme d'enquête-participation ne recouvrait peut-être pas la même réalité selon qu'il était employé par l'un ou par l'autre.

Nous avons éprouvé également le besoin de différencier les problèmatiques. En effet, dans le groupe, des problématiques différentes se rencontraient : la problématique des formateurs d'entreprise, celle des Universitaires etc...

COMMISSION III bis

THEME PROPOSE :

Les problèmes méthodologiques et les pratiques :

- l'émergence des besoins et des objectifs dans la pratique
- recherche et analyse des besoins
- définition et hiérarchisation des objectifs

Rapporteurs : M. ARDOINO (I) Association Nationale pour le Développement des Sciences Humaines Appliquées

M. CAVOZZI (II) Société française de Chréiologie

LISTE DES PARTICIPANTS A CETTE COMMISSION

Mlle ORMOS	: Electricité de France
M. HIGELE	: Institut National pour la Formation des adultes
M. LE BOTERF	: Culture et Développement
M. VIALLET	: Centre Universitaire de Coopération Economique et sociale
M. BARBARY	: Institut National pour la Formation des Adultes
M. MARCON	: Centre Interprofessionnel de Promotion de la Loire
M. SALAUN	: Institut National pour la Promotion Agricole de RENNES
M. CROQUENNOC	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
Mlle DESPREAUX	: Société d'Economie et de Mathématiques Appliquées
Mme AUMONT	: Centre de Perfectionnement de Responsables de Groupes
M. CHOSSON	: Groupe de Recherche et d'Education pour la Promotion
M. CACERES	: Peuple et Culture
Mme SPADONI	: Ecole des Cadres Infirmiers
M. LEVY	: Association pour la Recherche et l'Intervention Psycho-sociologique (A.R.I.P.)
M. BEAUSSIER	: Faculté des Lettres de Nanterre
M. CHOMBART de LAUWE	: Centre d'Ethnologie Sociale
Mlle le BIHAN	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
M. KIEKEN	: C.F.D.T.

RAPPORT I

Nous serons deux Rapporteurs. Nous nous sommes partagé la besogne de la manière suivante. Donner un bref compte-rendu du vécu du groupe car la Commission III bis a choisi, à travers des vicissitudes diverses, d'assumer en grande partie son vécu et chercher à dépasser un certain nombre d'ambiguités en même temps qu'elle entendait poursuivre sa tâche.

Ce groupe a d'abord connu des vicissitudes en ce qui concerne la fréquentation d'un certain nombre de membres qui étaient là le premier jour, n'étaient pas là le second ; d'autres, qui n'étaient pas là le premier jour, sont arrivés le second; et je crois que, le troisième jour, certains membres ont été aussi happés par d'autres discussions ou d'autres Commissions, et cela s'est ressenti finalement dans l'histoire du Groupe.

La première journée a été essentiellement centrée sur une question posée par André LEVY. Le thème étant la détermination des besoins et des objectifs de la formation et de l'éducation des adultes à travers des actions concrètes multiples, la question posée par André LEVY était : sommes-nous habilités pour répondre aux besoins des autres ?

Cette question signifiait deux choses : est-ce que dans la pratique le formateur est habilité à le faire ? et est-ce que - ceci dans une zone de réflexion au second ou troisième degré - nous sommes habilités à le faire ?

Un certain nombre d'oppositions à ce point de vue se sont manifestées donc, dès le départ, et l'un des participants a fait remarquer que, dans la pratique, les formés, ceux qui reçoivent la formation (ou "les se formant", je préfère encore cette expression peut-être) opposaient une résistance à des besoins à priori-ou à une estimation à priori des besoins - qui ne correspondaient pas à leur propre explicitation de ces besoins.

.../...

M. CHOMBART de LAUWE est intervenu pour montrer la différence qu'il pouvait y avoir entre le comportement et la représentation, et que la représentation que l'on pouvait se faire du rôle du formateur ou du rôle des besoins de ce pays (définition des besoins) pouvait être très différente dans la pratique, d'autant plus qu'il y avait un aspect relationnel entre le formateur et le "se formant" qui venait en quelque sorte ajouter une acuité particulière à cela, les choses se faisant quelquefois sans très bien s'expliciter.

L'après-midi, après une demande de retour au concret qui a d'ailleurs été manifestée tout au long de ce groupe et quelques fois sacrifiée dans les derniers moments, à été marqué par une expérience retracée par M. VIALLET sur le diplôme de promotion supérieure du Travail, ce qui a fait apparaître d'ailleurs certaines difficultés de formalisation des expériences et posé le problème de savoir d'abord s'il fallait attendre des études de postes et de fonctions pour commencer la formation, ou si la formation allait permettre effectivement de le faire.

La première séance du lendemain a été marquée par la prise de conscience, à partir d'une seconde expérience rapportée par M. MARCON, notamment une expérience de formation des Assistantes Sociales, de ce qu'est la pratique et de ce que sont les objectifs qui étaient poursuivis, et il est apparu qu'il y avait en quelque sorte des notions clefs qui manquaient.

Ensuite, le travail du groupe a tourné pendant très longtemps là-dessus, c'était la <u>notion de finalité</u> de l'action, de l'éducation des adultes par rapport à celle du besoin ou d'objectif. Plus tard, on s'est aperçu qu'une notion clef manquait aussi, celle de <u>changement social</u>, qu'il fallait dégager pour permettre de rechercher, à travers la préoccupation méthodologique, la philosophie sous-jacente qu'il était nécessaire d'y attacher. Là, nous avons vu une sorte d'alternance entre des ambiguités, qui ont été perçues à partir d'interventions comme celle de M. LE BOTERF notamment, dans le comportement de l'animateur et du formateur dans la

.../...

pratique, et aussi dans le malaise qui habitait la majorité des membres du groupe et amenait à prendre un certain nombre de positions méthodologiques.

L'après-midi a été marqué par un retour sur la discussion à propos des finalités et du changement social.

Cela a été suivi par une séance du soir, qui s'est déroulée d'ailleurs dans un cadre un peu inhabituel puisqu'on a décidé de s'installer au bar, pour pouvoir y poursuivre des échanges et remettre à plus tard la tâche proprement dite. Il y a eu là un effort de communication entre les différents langages qui étaient employés dans le groupe, notamment des sociologues ou psychologues qui éprouvaient un certain nombre de difficultés à employer la même terminologie à propos des problèmes en discussion.

La dernière séance a été marquée par un effort de recentration sur le thème - le rapporteur suivant va en donner l'essentiel avec cependant un souci de conserver ce phénomène de vécu au niveau du Groupe qui, je crois, a été assez intense, marqué peut-être aussi par une autre référence constante à l'I.NFA, à son rôle d'organisateur. On peut dire que tout a tourné finalement dans le sens d'une évolution, d'un procès, non au sens de procès judiciaire, qu'on pouvait faire à l'I.N.F.A., mais de procès, au sens de processus, qui était institué ou en cours d'institution par l'I.N.F.A.

RAPPORT II

En ce qui me concerne, je vais vous indiquer les conclusions formulées par le groupe à la suite de tout ce processus.

I - D'abord, un point important, le groupe postule qu'il n'y a pas de différence essentielle entre les interventions de formation relevant de son métier et les rencontres du type de celle que nous avons présentement.

Il faut ajouter que nous avons souligné que ces rencontres font apparaître, parmi leurs finalités, celle du perfectionnement des formateurs. Il y a bien dans ce séminaire une situation de formation des formateurs identique à la situation de formation par le formateur dans son travail quotidien. Le groupe a donc considéré le fait que avant toute autre préoccupation son premier objectif devrait être la méthodologie, y compris les aspects psychosociologiques de cette méthodologie, disons la méthodologie de rencontres comme celle-ci et de tout autres rencontres de formateurs, (c'est-à-dire celles organisées par l'I.N.F.A. et toutes les autres rencontres de formateurs). Il y a une nécessité d'étudier ce problème.

II - Deuxième point : problème des thèmes inducteurs, ceux qu'on nous a proposés pour chaque commission.

En ce qui nous concerne, le thème des objectifs a été senti comme restrictif, il a mis le groupe en situation de prise de conscience d'un certain nombre de difficultés et d'ambiguités. Cela nous a obligé à réintroduire deux concepts, celui de changement social et celui de finalité de l'action éducative. Il est certain que, dans ce cas, on ne peut plus beaucoup discuter méthodologie, c'est-à-dire qu'en approfondissant ces deux concepts le temps imparti à la Commission était devenu trop juste.

.../...

A cette occasion et dans une perspective méthodologique, le groupe décide d'attirer l'attention sur la difficulté qu'il y a à traiter les théories dans certaines commissions et les méthodologies dans d'autres. On considère que les deux choses sont inséparables et qu'on ne peut pas faire une division du travail à ce niveau.

III - Troisième point : quand un groupe reçoit une induction à partir de thèmes et une programmation par des structures de travail ou par des procédures, les organisateurs (sauf dans le cas où ils s'attendent à ce que le groupe se plie à cette programmation, ce qui peut amener à une espèce de taylorisation du travail de Groupe) devraient s'attendre à ce que des remises en cause se fassent à différents niveaux pour des raisons psychologiques d'abord, qui peuvent devenir opératoires ensuite.

IV - Quatrième point : Si les organisateurs veulent conserver un contrôle au sens cybernétique de ce qui se passe par rapport aux objectifs définis préalablement, il est souhaitable qu'ils s'orientent vers un système de communication meilleur que le journal, (ce petit compte-rendu qui nous était donné le lendemain matin) par exemple, parmi les solutions proposées, une séance d'une heure et demie à deux heures au début de la matinée avec journal parlé où on rendrait compte de ce qui se passe dans chaque groupe qui pourrait constituer un bon système de régulation.

Par contre, si les perspectives sont de mettre les groupes en situation d'autogestion, dans ce cas, les organisateurs doivent se borner à mettre à leur disposition les moyens nécessaires et se restreindre ensuite au seul rôle d'observateur.

L'expérience montre le plus souvent que de nouveaux objectifs apparaissent, émergent, deviennent conscients et sont acceptés ou rejetés en cours de route ce qui exclue l'induction de thèmes trop précis ou de procédures de travail trop rigides.

.../...

V - Enfin, cinquième point, l'I.N.F.A. est pour le groupe une des institutions parmi d'autres pouvant initier de nouvelles rencontres dont le besoin est au demeurant reconnu par tous. Le groupe toutefois tient à souligner son attachement à la pluralité des structures de rencontres.

VI - Conclusion : Le groupe souhaite que le prochain colloque tienne compte de ces remarques et en particulier continue d'étudier en les approfondissant les finalités de l'éducation des adultes et les méthodologies qui en découlent (méthodologies d'appréciation des besoins et de détermination des objectifs par rapport à la notion de changement social,), Ces différentes dimensions étant considérées globalement dansleur interaction.

COMMISSION IV

THEME PROPOSE :

L'approche empirique, l'approche "technicienne" l'apport des sciences humaines dans la détermination des besoins et des objectifs.
Intérêt et limite de ces différentes approches.

Rapporteur : Mme CHARLIER : Professeur de Psychologie et de Pédagogie

LISTE DES PARTICIPANTS A CETTE COMMISSION

M. BANCAL	: Inspecteur de l'Enseignement Technique
M. BIZE	: Société Française de Chréiologie
M. CAUBEL	: Chambre Syndicale des Mines de Fer
M. ELIE	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
M. HELLY	: Air France
Mme FAVIER	: Association Française des Centres de Consultations Conjugales
M. FOURNIOU	: Chambre Syndicale des Mines de Fer et de la Sidérurgie
Mme GUILLIEZ	: Inspectrice de l'enseignement technique
M. KIEKEN	: C.F.D.T.
M. LEMAIRE	: Institut Technique de l'Elevage Bovin
M. NICOLO	: C.F.D.T.
M. PINAUD	: Centre Technique national de l'enfance inadaptée
Mlle QUERRIEN	: Institut National pour la Formation des Adultes
M. RATTO	: Société Nationale Algérienne de Sidérurgie
M. SOUFFLARD	: Etudiant au Conservatoire National des Arts et Métiers
M. TERRENOIRE	: BERLIET
M. TEZENAS du MONTCEL	: Institut National de Promotion Agricole de RENNES
Mme THESMAR	: Institut National pour la Formation des Adultes

RAPPORT

Ce groupe est constitué d'une vingtaine de participants qui ont travaillé en commun, avant la rédaction de ce rapport, pendant six séances représentant 8 heures 30.

Dans la séance I (une heure) on adopte la question posée sous la forme proposée. Le mercredi, au début de la séance 5, des doutes se font jour : était-il souhaitable de poser la question autrement ? Mais, on admet qu'il est probablement trop tard pour procéder à une révision et on continue sur ce départ : c'est-à-dire qu'on accepte à ce moment là de se battre avec les difficultés du sujet qui se manifestent alors vraiment clairement.

Il est ensuite proposé et accepté par tous que chacun décrive brièvement son expérience.

Le groupe paraît constitué en effet de gens qui ont une expérience précise et importante, une réflexion sérieuse sur cette expérience, le tout dans des domaines différents : Industrie, Agriculture, Syndicats, Institutions d'éducation scolaire et permanente, action sociale etc... Ce premier échange lui permet de se rendre compte que les démarches d'études de chacun seront différentes.

On convient, de manière plus ou moins claire pour tous, mais le fait sera reconnu le jeudi à la séance 6, qu'on va vivre ce problème même. Le groupe écoutera et cherchera à discerner dans chaque compte rendu fait :

- 1°) les approches des problèmes de besoins et d'objectifs menées dans l'expérience dont il sera rendu compte ;
- 2°) la façon dont chacun percevra ces approches, ce qui révèle en réalité aux autres ses propres modes d'approche.

Les séances 2, 3, 4, qui font 5 heures, seront consacrées à ces exposés d'expériences. Après chaque exposé se déroule un échange animé et divers, parfois déséquilibré, toujours gêné par la préoccupation du temps, et qui traduit que chacun cherche en fait plus ou moins confusément à analyser la question posée.

.../...

Le compte-rendu de cette partie du travail du groupe a été fait par M. SOUFFLARD après la séance 6.

Il inspire les deux séries de commentaire suivantes :

- Quand M. SOUFFLARD a présenté ce compte-rendu au groupe, chacun, sur le passage qui le concernait, a ressenti les imperfections de sa communication. Cela ne met pas M. SOUFFLARD en cause, car la plupart des termes rapportés par lui étaient littéralement exacts. Mais chacun s'était exprimé vite, sans tenir compte de l'ignorance où les autres étaient des situations qu'il rapportait. Ce que chacun donnait en effet, par convention de départ, et sous la pression du temps limité, ce n'était pas un exposé complet et nuancé, c'étaient des indications choisies en fonction de l'étude que l'on avait à faire. C'est pourquoi le groupe a finalement préféré présenter le rapport-cadre rapide que j'avais proposé plutôt que le compte-rendu à la fois <u>détaillé et partiel</u> que M. SOUFFLARD avait préparé.

- cependant quand M. SOUFFLARD a lu son rapport après la séance 6, dans notre ultime réunion de travail, j'ai pensé (sans que le temps dont nous disposions me laisse la possibilité de présenter cette remarque au groupe) que son travail faisait apparaître qu'il y aurait eu, pour nos séances 5 et 6, <u>une autre façon de procéder</u>, et que cette façon aurait répondu à ses voeux et tentations apparus à plusieurs reprises sans que nous trouvions le moyen d'y satisfaire (voeu d'être "concret", tentative proposant en fin de séance 4, un problème pratique mais nouveau et inventé) : nous aurions pu choisir dans les expériences rapportées, <u>l'une d'entre elles</u> (pour son importance ou pour sa convenance au sujet) et <u>en reprendre</u> dans les séances 5 et 6 <u>l'examen de détail</u>, de manière à traiter les questions posées par notre sujet, <u>sur un cas précis, réel</u>, et <u>relativement connu</u> de tous les membres du groupe

Ceci étant, dès la fin de la séance 4, il apparaît un souci d'ordonner tous ces échanges. Un membre du Groupe propose pour cela un cadre, qui paraît trop compliqué ; et d'ailleurs aux yeux du proposant lui-même il a des inconvénients.

.../...

Cette initiative prématurée et inadéquate rend la séance 5 (d'une heure) très difficile.

Le jeudi matin, au début de la séance 6, une certaine fatigue se fait jour.

Très vite, cependant se combinent une idée émise dans la séance par deux membres du Groupe, et une autre émise en dehors de la séance dans les couloirs par un membre du Groupe. On va considérer les intérêts et les limites de l'approche empirique et technicienne et de l'apport scientifique dans la détermination des besoins et des objectifs pour les formables, les formateurs et les institutions. Les deux coordonnées sont aussi acceptées par le groupe. On décide de faire jouer l'étude d'abord sur les formables.

Nos réponses sont peut être moins intéressantes en elles-mêmes, que parce qu'elles cernent les questions constamment sous-jacentes dans les entretiens.

Les formables dans l'ensemble et avec des différences de niveaux, de situations et d'aspirations, et des différences de degrés de conformisme et de non conformisme, peuvent mal exprimer leurs besoins, s'ils les ressentent parfois vivement. Ils ne peuvent le faire qu'avec l'aide des mots et des structures existantes, d'ailleurs plus ou moins connues et justement appréciées par eux, et plus ou moins adéquates en fait, ce qui a déjà l'inconvénient de pétrifier, cristalliser, trahir, réduire ces besoins. Il serait intéressant de pousser la recherche des déformations.

Or il semble accepté par tous les membres de ce groupe :

- qu'il est de l'idéologie de l'éducation permanente que les besoins des formables, soient exprimés par les formables eux-mêmes,
- qu'il est de l'intérêt de tous et des institutions qu'ils soient exprimés par eux.

(J'ai trouvé remarquable que la même préoccupation se soit retrouvée dans les séances d'exposés - discussions auxquels pour mon compte et par ailleurs j'avais aussi assisté). La détermination des besoins et des objectifs des formés par les formés est donc, au départ,

.../...

le fait de l'approche empirique. Un membre du groupe me demande d'ajouter : "il faudrait même chercher à provoquer des essais d'invention de la part des formables pour prévoir, désigner les organismes et les structures de formation", ce qui ne peut également être qu'empirique.

Mais des questions partant alors de tous les membres du groupe, jaillit l'idée d'une <u>représentation</u> des formables ; à un autre moment on emploiera le mot "relais".

Ici, on aborde une technique.

- 1°) Comment va se faire la représentation ?
- 2°) Quelle sera déjà l'action de la représentation sur l'expression des besoins et des objectifs ?

On examine sur ces points le rôle du Syndicat, le rôle du délégué du personnel. On cherche s'il peut y avoir d'autres systèmes de représentation et de relais et on évoque, en Agriculture, des efforts spontanés, et dans l'Enseignement les Conseils de classe et d'écoles qui existent déjà depuis longtemps , ainsi que les groupes qui se sont formés récemment dans les Lycées et Universités.

On souligne la difficulté de réaliser cette représentation et on touche à ses limites, ou à ses conséquences, (ce qui n'est pas la même chose). Est-il nécessaire de pousser par la représentation à l'expression des besoins si on n'a pas l'intention ou la possibilité de répondre à ces besoins ?

Il se manifeste un grand souci de conserver le dynamisme de l'expression des formables, même si cette expression, n'est pas tout à fait satisfaisante.

Ici nous avons dû nous arrêter mais je voudrais signaler que dans les échanges antérieurs à notre effort de synthèse s'était exprimée une idée très importante : à savoir la méfiance relative à certaines techniques mises directement à la disposition des formateurs, soit que ces techniques soient coupées de l'esprit des sciences qui les fournissent, soit que ces sciences qui sont elles-mêmes jeunes, fassent l'épreuve des

.../...

instruments qu'elles proposent. Cette idée nous aurait permis, rapportée aux formateurs et aux institutions, d'achever l'étude demandée. Nous n'avons pas disposé du temps nécessaire.

A ce moment, un membre du Groupe remarque qu'il est prévu, dans le plan de travail, un temps de rédaction du rapport par le Rapporteur, un temps de coordination des rapports, mais pas de temps de confrontation du rapport avec le Groupe. On décide donc de se réunir à 12H.30 pour procéder à cette confrontation.

S'exprime ensuite à l'unanimité, le désir d'une préparation plus réelle par communication plus précoce des rapports de Commissions, des sujets d'exposés - discussions, et des thèmes d'étude des petits groupes permanents, plusieurs membres du groupe exprimant le désir justifié de réfléchir, avant de participer aux deux dernières formes de travail, avec les éléments considérables fournis par la première.

COMMISSION V

THEME PROPOSE

Institutions et structures favorables au développement de l'éducation permanente.

Rapporteur : M. RUBAN : Echelon régional de l'éducation professionnelle de l'Académie de Lyon

Président : M. CERCELET : Inspecteur principal chargé de mission pour la promotion sociale

LISTE DES PARTICIPANTS A CETTE COMMISSION

M. BOSQUET	: Centre Inter-entreprises de Formation
M. BREVART	: Service d'Information de Documentation de l'Apprentissage et de la Formation Professionnelle
M. AMIET	: Ministère de l'Agriculture
M. LE VEUGLE	: Ministère de la Jeunesse et des Sports
M. BUISSON	: Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture
M. BUCHOUD	: Cie St Gobain
Mme THOMINE DESMAZURES	: Institut National de la Recherche Agronomique
M. FOURNIER	: C.R.L. Comité d'expansion de la Lorraine
Melle SOULISSE	: Secrétariat général du Fond pour la Promotion Sociale
M. BOESPFLUG	: Culture et Promotion
M. MORA	: Association Nationale pour la Formation et le Perfectionnement du Personnel d'Encadrement
M. GEBLER	: Directeur du Centre Régional de Documentation Pédagogique de Nancy
M. ROYER	: Centre National pour l'Aménagement des Structures des Exploitations Agricoles
M. PECHENART	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale de Nancy
M. JOLICOEUR	: Directeur du Ministère de l'Education Permanente du QUEBEC
M. GONDONNEAU	: Peuple et Culture
M. BEAU	: Electricité de France
M. LEFEBVRE	: Centre National pour l'Aménagement des Structures des Exploitations Agricoles.

R A P P O R T

Le travail du groupe s'est trouvé facilité par la participation réelle et efficace de tous ses membres d'origines très diverses. En raison du temps dont il disposait, le travail réalisé est incomplet, ce dont le groupe a conscience.

Les conclusions auxquelles il a abouti ont été adoptées à l'unanimité et arrêtées en commun.

Le groupe tient à souligner son attachement à une conception de l'Education continue qui vise à développer tous les aspects de la personnalité. Thème étudié par le groupe 2.

Il s'est alors posé un certain nombre de questions auxquelles il a tenté d'apporter des réponses pour clarifier son thème d'étude.

Question n° 1

LA POLITIQUE GENERALE DE REGIONALISATION A L'EGARD DES PROBLEMES DE L'EDUCATION PERMANENTE : LES ASSOCIATIONS REGIONALES ET LA COORDINATION NATIONALE

Le groupe a considéré qu'il devait proposer des structures souples et libérales permettant de favoriser l'évolution générale et de préparer l'avenir, mais qu'il n'avait pas à prendre parti pour tel ou tel système dans lequel s'intégrerait la structure proposée.

Il a estimé que l'éducation continue est un problème national d'éducation qui ne doit en aucun cas, éliminer les initiatives qui ont fait

leurs preuves et que l'Education Nationale en tant que Ministère, a des responsabilités toutes particulières dans ce domaine. En effet, outre le fait qu'elle représente un investissement considérable en équipements et en hommes, l'association de l'Education Nationale à la formation des adultes doit favoriser sa propre transformation de l'intérieur et accélérer la rénovation pédagogique, dans le but d'assurer la continuité de l'éducation et de reposer le problème de la finalité de l'enseignement.

C'est donc un problème national d'éducation et non un problème spécifiquement d'Education Nationale.

Nous avons considéré également que la relation de formation se situe le plus souvent à trois niveaux :

- le formé
- le formateur
- le ou les responsables hiérarchiques

et nous nous sommes demandés alors, si l'Homme pouvait se perfectionner d'une manière uniquement désintéressée. D'où notre 2e question.

Question n° 2

Y A-T-IL OPPOSITION ENTRE UNE VUE GENERALE DE LA FORMATION ET UNE CERTAINE ETHIQUE DE CETTE FORMATION ?

Il faut éviter que l'adulte ne devienne l'objectif à atteindre, car en faire un agent de changement peut supposer qu'on fasse des projets sur l'Homme ce qui entraîne en conséquence une certaine conception de la Société. On veut faire en sorte que l'adulte soit un "Homme total", mais pour ce faire, il faut qu'il soit coopérant, volontaire, afin d'être l'artisan de sa propre transformation. Aussi semble-t-il nécessaire d'éviter que la formation de l'adulte ne devienne obligatoire d'une façon ou d'une autre.

Néanmoins des conflits restent possibles entre l'éthique et la politique ou l'économique, qui prendra le pas sur l'autre ? C'est une question qui reste posée, mais que nous avons voulu cerner de plus près en formulant une 3e question.

Question n° 3

S'IL Y A ASSOCIATION REGIONALE, JE DIS BIEN S'IL Y A, CAR IL EST POSSIBLE QU'UNE AUTRE FORMULE QUE L'ASSOCIATION PUISSE ETRE TROUVEE, DONC, S'IL Y A ASSOCIATION REGIONALE, Y A-T-IL SEPARATION ENTRE LES CONCEPTIONS ECONOMIQUES ET LES CONCEPTIONS CULTURELLES ?

QUELS SONT LES ROLES RESPECTIFS DE L'ASSOCIATION REGIONALE ET DES ORIENTATIONS GENERALES, ECONOMIQUES ET CULTURELLES ?

A cela, le groupe répond qu'en aucun cas ces structures régionales, association ou fédération d'associations, ou toute autre formule, ne doivent être contraignantes, malthusiennes ou impérialistes.

Elles doivent être :

- de réflexion, de coordination et d'action
- de communications tant latérales que verticales (ascendantes et descendantes) entre formés et formateurs.

Elles doivent permettre d'assurer l'unité et la globalité de l'Education dans les secteurs socio-professionnels et socio-culturels.

Elles devraient présenter dans le domaine de l'éducation des adultes, une planification régionale, prévisionnelle et concertée, qui serait discutée au plan national à fin de coordination, avec à ce niveau aussi, la participation des représentants des structures régionales.

Bien entendu, cette prévision régionale doit tenir compte des contraintes ou impératifs nationaux figurant eux-mêmes dans une prévision nationale.

Question n° 4

POUR MENER A BIEN CETTE TACHE, LES STRUCTURES SUPPOSENT QU'ON APPORTE UNE REPONSE AUX QUESTIONS SUIVANTES :

- QUI
- POUR QUOI
- COMMENT, c'est-à-dire les organes, les méthodes, les moyens
- ET POUR FAIRE JUSQU'OU ?

Ainsi se trouve posée notre 4e question à laquelle le groupe ne peut apporter qu'une réponse très imparfaite. Il estime, en effet, que pour associer, faire faire ce qui n'est pas fait, promouvoir des actions de recherche, ces structures supposent de la part de ses membres une compétence globale en matière d'éducation continue, un équilibre entre secteur public et secteur privé, un équilibre également entre l'Université et l'Economie.

Cette association de personnes travaillera par groupes en fonction des compétences, elle ne doit pas être une assemblée de notables pas plus que le regroupement d'une constellation d'organismes.

Question n° 5

A CE STADE DE LA REFLEXION SE POSE ALORS UN 5e PROBLEME, CELUI DES MOYENS ACTUELS (EN PARTICULIER CEUX LIES AUX STRUCTURES UNIVERSITAIRES) ET LEUR INSERTION DANS UNE POLITIQUE CONCERTEE

Il conviendra, pensons-nous, de définir les relations efficaces de cette structure avec les futurs organismes régionaux, afin d'associer les personnes ayant des responsabilités dans les domaines d'ordre politique et celles qui auront à mettre en oeuvre un certain nombre de décisions dans le domaine de l'éducation.

Les structures devront veiller à coordonner et à promouvoir les recherches de tous ordres, en liaison avec la pratique de l'éducation

continue. Les rôles que nous souhaitons pour ces structures supposent une infrastructure régionale qui permette le dialogue, la recherche, la formation y compris celle des formateurs, la collaboration et les échanges. Elles pourraient jouer également un rôle essentiel dans l'association de toutes les parties intéressées notamment l'Université.

Question n° 6

MAIS QUELLE PEUT ETRE OU DOIT ETRE LA STRUCTURE DE L'ASSOCIATION
SES MOYENS FINANCIERS
SON STATUT ADMINISTRATIF

L'éducation continue étant définie comme une obligation nationale d'éducation, l'Etat devra nécessairement prévoir et participer au financement en ce qui concerne les infrastructures.

Dans la mesure où nous ne pouvons indiquer quel peut être le statut de l'organisme (car cela peut dépendre de ce qui sera décidé en ce qui concerne la composition et le rôle et les pouvoirs des assemblées régionales actuellement à l'étude), il est difficile pour le groupe de se prononcer sur le financement et le régime financier de la structure régionale.

Néanmoins, compte tenu d'une nécessaire autonomie de gestion et de la pluralité des ressources, une structure s'inspirant des principes de la Fondation ou de l'Office semble recommandable. Ceux-ci doivent, en effet, faciliter l'exercice du contrôle par tous les intéressés à l'éducation permanente.

Les structures ainsi imaginées ne pourront jouer réellement et pleinement leur rôle si ne sont pas mis à leur disposition des moyens appropriés dans le domaine de l'information.

Enfin, une des difficultés du développement de l'Education permanente paraît être l'insuffisante connaissance, par les cadres de

l'économie, par les enseignants et les responsables socio-culturels de leurs conditions de travail et conditions de vie réciproque.

En conséquence, une priorité devrait être donnée pour :

- préparer des cadres de l'économie à participer à la formation permanente, auprès des enseignants
- préparer les enseignants à intervenir dans le cadre de l'économie (entreprises, administrations, agriculture, commerce, ...) notamment à titre de consultant.

Cette action devrait pouvoir aller jusqu'à des stages et détachements de longue durée.

Une telle action devrait aussi intégrer les responsables des actions socio-culturelles au sens large (ce qui est appelé dans la terminologie internationale "travailleurs sociaux").

REFLEXIONS ET PROPOSITIONS PRATIQUES SUR LE COLLOQUE ET SUR SES PROLONGEMENTS :

Si le groupe se félicite de sa composition diversifiée, limitée toutefois, il estime que ses conclusions ne peuvent être considérées comme totalement représentatives et par conséquent souhaite que d'autres parties prenantes soient consultées, notamment pour l'élaboration des futurs séminaires. En conséquence, nous estimons souhaitable que les prochains colloques aient une base de participants encore plus largement représentative.

Pour ce faire, nous proposons : que soit dressée la liste des participants réels, et des organismes auxquels ils appartiennent, ou qu'ils représentent, avec une traduction de leurs sigles, et qu'apparaissent avec leur aide ceux qui ont été oubliés, afin qu'ils puissent être informés des travaux du colloque.

Que fera-t-on de tout le travail réalisé à l'occasion de ce colloque ?

Considérant l'investissement financier engagé et la nécessité d'aider le comité de coordination à orienter ses futurs travaux à partir des idées exprimées, le groupe souhaite une exploitation des bandes d'enregistrement à fin d'une analyse de contenu. Ce travail, dont nous concevons la difficulté, pourrait mettre en valeur un certain nombre d'éléments nouveaux et permettrait de mieux connaître ce qui existe et peut-être de révéler des idées originales.

Il retient la proposition présentée dans le document général, à savoir, en la résumant :

- élargissement du comité de coordination
- détermination d'une centaine de points d'impact d'éducation continue, diversifiés quant au plan géographique, quant aux objectifs, quant aux méthodes, quant aux niveaux, quant aux organismes
- prise en charge, par chaque membre du comité de coordination de quatre de ces points
- organisation d'une journée d'études, préparée par questionnaire entre formés et formateurs, avec la participation d'un sociologue
- établissement au plan national des rapports, bases du futur colloque.

Il s'agit bien entendu d'un schéma à discuter.

Le groupe estime d'autre part, qu'il convient de multiplier les échanges au plan régional, et par conséquent de poursuivre l'action en l'élargissant - ce qui par exemple a été réalisé à GRENOBLE, que ses conclusions peuvent être utilisées soit comme base de réflexion, soit comme représentative d'un groupe.

Il souhaite que très rapidement et concrètement, en fonction des moyens disponibles, des communications et concertations, interviennent entre des groupements ou organismes les plus divers, ayant fait leurs preuves dans le domaine de l'Education continue.

CONCLUSION

Le groupe n'a pas eu le temps matériel de procéder pour son compte, et par écrit, à l'évaluation de ce séminaire, mais il souhaiterait qu'il puisse être fait.

Il a conscience que ce séminaire se tient à un moment crucial pour l'avenir de l'éducation continue.

COMMISSION V Bis

THEME PROPOSE :

Institutions et structures favorables au développement de l'Education Permanente.

Rapporteur : M. CHEVRE : Ecole Nationale de Sécurité Sociale

LISTE DES PARTICIPANTS A CETTE COMMISSION

Mme AUBRY	: Ecole Nationale de la Santé Publique
M. ANTOINE	: Institut National pour la Formation des adultes
M. BELLEGY	: Le carbone Lorraine
M. CROS	: Inspecteur Général - Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education active
M. DUBOIS	: Culture et Développement
M. GERBAUX	: Centre de Perfectionnement des Responsables de Groupes
M. HAMMOND	: Ministère de l'Education Nationale
M. HOUDAILLE	: Fédération des Industries Mécaniques Transformatrices des Métaux
M. KORCHIA	: Electricité de France
Mlle LOMBARD	: Radio Télévision Scolaire
M. LOBROT	: Education Nationale - Centre de Bomont Bagnolet
M. MATZAT	: Deutscher Volkshochschul Verband Frankfurt/Main
Mlle MORALI	: Institut National Pour la Formation des Adultes
Mme QUERE	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
M. STERIADE	: Centre Européen pour l'Education Permanente des Cadres
M. TAVERNIER	: Chambre de Commerce et d'Industrie

RAPPORT

La plupart des participants sont venus au Groupe 5 bis pour traiter du thème proposé par les organisateurs, à savoir "Institutions et structures favorables au développement de l'éducation permanente". Mais la situation de fait a amené à examiner ce thème essentiellement à travers les relations vécues dans le groupe lui-même, avec les visiteurs occasionnels et d'autres personnes impliquées dans les travaux en cours. Plusieurs participants ont été génés par la "valse" des co-participants I.N.F.A.;

D'autre part, les membres de l'I.N.F.A. et du C.U.C.E.S. ont été génés dans leur participation par l'agressivité manifestée à l'égard de leurs organismes.

Un certain décalage a été relevé entre le style des échanges et les aspirations induites par le thème.

La structuration du Groupe s'est dégagée, non pas dès l'origine comme paraissaient le souhaiter les organisateurs mais en fonction de la dynamique du groupe à travers ces affrontements et ces échanges.

La discussion libre a paru fructueuse pour beaucoup. Mais en ce qui concerne l'évaluation du colloque, il fut regretté que les thèmes des travaux n'aient pas été connus plus tôt pour être préparés, que les rapports des commissions préparatoires n'aient pu être davantage utilisés.

L'unanimité s'est faite notamment - ici j'ouvre une parenthèse à titre personnel : il y eut rarement unanimité - pour déplorer le manque d'articulation entre les travaux préparatoires et ces trois journées. Ce fut pour plusieurs un exemple significatif traduisant un certain refus par les organisateurs d'assumer leurs responsabilités et d'expliciter leurs fonctions.

Pour l'avenir, les projets d'étude des thèmes retenus se confondent en grande partie avec les projets d'action et de recherche au plan général de l'éducation des adultes. Les structures et institutions

.../...

favorables au développement de l'éducation permanente peuvent trouver leurs modèles et leurs moteurs dans les diverses propositions suivantes dont il faudra rechercher l'harmonisation

- Commissions opérationnelles organisant et animant les colloques ou séminaires, ces derniers pouvant être orientés soit vers la réflexion, soit vers la définition de plans et de modalités d'action, dont la durée et le rythme restent à définir.

- Création d'un centre d'Information permanente ;

- Préparation d'un "Livre Jaune" rassemblant toute la documentation existant sur l'éducation des adultes ;

- Création d'une Fédération des organismes d'éducation ;

- Ou rédéfinition de la mission de l'I.N.F.A., une séparation claire étant faite entre la mission organisatrice prise en charge par une équipe de l'I.N.F.A., l'ensemble des chercheurs et formateurs de cet organisme étant participants à part entière.

- Etude de la prise en charge financière des divers travaux de formation et de l'organisation des réunions, par exemple, en vue d'un développement des subventions de l'Etat ;

- Préparation à une véritable recherche opérationnelle d'un contrôle de la formation.

Telles sont les conclusions essentielles du Groupe 5 Bis exposées dans un résumé élaboré trop rapidement, dont le rapporteur et ses coéquipiers - que je remercie au passage - ont ressenti les imperfections rédactionnelles.

Je me permettrai d'y ajouter une dernière remarque : les remerciements du Groupe à son observatrice et à ses hôtes pour l'organisation matérielle de ce séjour.

COMMISSION VII

THEME PROPOSE

Les conceptions des objectifs et des besoins en éducation des adultes en référence aux différentes conceptions globales de la société.

Rapporteur : M. WIERNIK : Société Pétrolière de Technique et d'Investissement.

LISTE DES PARTICIPANTS A CETTE COMMISSION

M. de LACLEMENDIERE	: Union Française des Organismes de Documentation
M. de ROQUETTE-BUISSEN	: Crédit Lyonnais
M. HUDRY	: Société pour l'Amélioration des Rapports Humains
M. ROUX MARCHAND	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
M. Dr HONORE	: Institut de Formation en Psycho-pédagogie Familiale et Sociale
Mme TILLION	: Centre d'Ethnologie Sociale
Mlle DESBROUSSES	: Institut National pour la Formation des Adultes
M. CHOUPAUT	: Institut Promotion Animation
M. JOBERT	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
M. LIEVOIS	: Centre Régional de Productivité de STRASBOURG
M. FAURE	: Centre Interentreprises de Formation
M. PAILLOUX	: Organisme Régional de Formation et de Développement
M. AESCHIMANN	: Groupement Economique Régional pour l'Amélioration de la Productivité dans les Entreprises
M. ORMEZZANO	: Ecole des Parents
Mme MOREAU	: C.F.D.T.
M. COURCOUL	: Institut des Sciences Sociales et Economiques de l'Ouest
M. AGENEAU	: Association Accueil et Promotion
M. OECONOMO	: Institut National pour la Formation des Adultes
M. ROVAN	: Peuple et Culture
Mlle COLLOT	: Institut National pour la Formation des Adultes
Mme BOLO	: Institut National pour la Formation des Adultes
M. NEZONDET	: étudiant au Conservatoire National des Arts et Métiers

RAPPORT

Ce rapport sera d'autant plus bref que je suis arrivé bon dernier dans le Groupe 7, hier en fin d'après-midi vers 18 heures.

Malgré cela, il m'a été demandé de présenter le rapport. J'indique ceci pour illustrer les très grandes difficultés que le Groupe a rencontrées et vous annoncer que, dans ces conditions, il n'a évidemment pas pu parvenir à des conclusions sur le fond.

Cependant nous pensons - car nous avons préparé ce rapport à plusieurs que nous pourrions utilement évoquer trois points :

- tirer quelques conclusions de la vie mouvementée du Groupe
- énumérer les sujets d'études ultérieures qui se dégagent des échanges ;
- formuler quelques suggestions pour les travaux à venir.

Avant de poursuivre, je rappelle le thème proposé à ces travaux "les conceptions des objectifs et des besoins en éducation des adultes en référence aux différentes conceptions globales ou de la société".

I - La vie du Groupe :

Il semble que le premier jour le Groupe ait été assez satisfait et intéressé par les problèmes ou exposés ou évoqués. Mais, en arrivant hier au soir, j'ai eu l'impression que les communications au sein du Groupe se limitaient au plan verbal, purement abstrait et que des tensions étaient nées du fait que certains problèmes n'étaient pas abordés au fond.

Ce matin, dans la première partie de la séance, le Groupe a énoncé quelques explications à ses difficultés, dont nous retiendrons les suivantes :

- l'organisation matérielle prévoyait un trop grand nombre de thèmes et d'heures en complément aux réunions du Groupe pour sa tâche spécifique ;

.../...

- un nombre insuffisant d'heures d'échanges au sein du Groupe pour un travail lancé dans un climat non directif ;
- l'impossibilité de prendre connaissance des rapports de certaines Commissions préparatoires avant le colloque.
- le fait que la dualité de courants qui s'était manifestée au sein de ces Commissions préparatoires n'ait pas été explicitée ici, au début des travaux ; l'on peut donc se demander si les travaux n'ont pas été aiguillés dans une direction, interdisant aux participants - au moins à certains d'entre eux - d'aboutir à une satisfaction lors du travail de groupe ;
- la fonction de promoteur des échanges, de l'I.N.F.A. n'a pas été assez clairement explicitée au départ. Le rôle et la participation des membres de l'I.N.F.A. et du C.U.C.E.S. n'ont donc pas été clairement définies, d'où des tensions sur le plan émotionnel provoquant des blocages sur celui de la tâche.

Hier donc, une opposition assez violente s'est brusquement manifestée dans le Groupe ; je crois qu'il y a été fait allusion dans le "journal" du colloque. Cette opposition a eu un effet bénéfique et a permis d'amorcer un processus de clarification achevé en première partie de la matinée. Nous avons alors connu un climat excellent et les conditions d'un échange beaucoup plus franc sur l'authenticité duquel nous souhaitons insister.

II - <u>Thèmes d'études ultérieures</u> :

Les questions suivantes pourraient servir de thème à des études ultérieures :

1) Individu et groupe ou homme et Société.

Il y a là une relativité qui paraît mériter une certaine attention.

2) Avantages et inconvénients de voir se constituer une espèce "d'Ordre des Formateurs".

3) Est-ce que le Formateur n'apporte qu'une formation ou apporte-t-il quelque chose de plus ?

4) La formation a-t-elle une signification politique ?

.../... 2

5) Peut-il y avoir un dilemme pour le formateur entre ses choix professionnels et ses conceptions personnelles ?

6) Quels sont les relations entre Formation et Pouvoir ?

7) Le formateur est-il toujours en mesure d'obtenir le résultat qu'il aurait voulu atteindre ?

8) Quels concepts le mot "formation" recouvre-t-il ?

9) Que peut-on entendre par "conceptions globales" par "conception de la Société" ou encore par "société globale" terme employé dans le groupe.

III - <u>Suggestions pour les travaux futurs</u> :

Disons tout d'abord que le Groupe est maintenant bien décidé à poursuivre ses échanges et souhaiterait donc que ces travaux se poursuivent.

1) Je rappelle le souhait de voir allégé le rythme de travail.

2) Il est suggéré d'apporter, au départ, plus de structuration au travail des Groupes. Il faudrait notamment envisager l'animation des Groupes d'une manière d'autant plus précise que le temps prévu pour la rencontre est plus court, autrement dit que la vie du Groupe est plus courte.

3) Le groupe pense qu'il n'y aurait aucun inconvénient pour les organisateurs à expliciter complètement les conclusions des Commissions préparatoires, même si lesdites conclusions sont apparemment divergentes.

Pour terminer je voudrais apporter mon témoignage personnel en confirmant le souhait déjà exprimé de nous retrouver pour approfondir notre travail. Nous regrettons de n'avoir pu aboutir à un "produit fini" c'est à dire à des conclusions pratiquement exploitables. Mais il s'agit là d'un regret positif, moteur. Conscients qu'il faut "faire" avant de "parfaire" nous remercionsles organisateurs pour le très important travail matériel accompli avant et pendant ces journées.

Le thème suivant n'a pas été retenu par les participants :

Thème VI : "Les systèmes socio-économiques et les processus d'évaluation des besoins de formation et d'éducation".

Tandis que les thèmes III et V réunissant un trop grand nombre de participants, obligeaient les commissions III et V à se dédoubler.

2ème PARTIE

COMMUNICATION DE M. JOLICOEUR

DIRECTEUR DU MINISTERE DE L'EDUCATION PERMANENTE

DU QUEBEC

Monsieur le Président de la réunion, Mesdames, Messieurs, vous pouvez facilement croire que j'ai été très honoré d'être invité à ce colloque. Cela était pour moi une occasion de prendre contact avec tout le monde de l'éducation permanente de France, qui nous intéresse au point de vouloir profiter de toutes les expériences qui viennent à notre connaissance.

Vous savez que le Ministère de l'Education, chez nous, a signé une entente avec le Ministère de l'Education Nationale français pour faire des échanges dans tous les domaines de l'éducation, en particulier de l'éducation permanente, et c'est comme responsable de l'Education permanente dans le cadre de notre Ministère que j'avais d'abord voulu prendre contact, et ainsi nous avons commencé des échanges avec deux groupements qui nous intéressaient parfaitement - il y en aura d'autres par la suite - je veux mentionner d'abord l'I.N.F.A. et le C.U.C.E.S.

Nous avons eu l'occasion de recevoir des gens des deux organismes chez nous, de venir aussi les rencontrer, et c'est comme cela que je suis parmi vous aujourd'hui, très intéressé à suivre ces discussions, où je retrouve vos problèmes, qui ressemblent parfois étrangement aux nôtres bien que cela se pose dans des structures différentes.

On me demande de vous faire un exposé des activités qui sont les nôtres en éducation permanente et de m'arrêter à certaines expériences de recherches d'actions qui sont actuellement en cours chez nous. Je vais essayer d'adopter un cadre historique pour vous rendre compte de l'évolution de ces problèmes chez nous. Enfin, par moments du moins, j'aimerais qu'au cours de mon exposé vous me posiez des questions parce que je me rends compte qu'il est bien possible que je me réfère à des contextes, à des structures avec lesquels vous n'êtes pas familiarisés.

Il y a des gens qui connaissent très bien nos structures, nos métiers. Ils pourraient même m'aider en me posant des questions pour préciser certaines choses. D'ailleurs, je suis davantage habitué à travailler comme cela qu'à faire un discours trop long et seul.

.../...

Pour vous placer aussi dans le cadre de mes préoccupations à moi, dans ma façon de voir les choses, peut-être devrais-je vous dire que je ne suis au Gouvernement, au Ministère de l'Education que depuis à peine trois ans. Cela fera trois ans en Janvier. J'ai passé ma vie dans le mouvement syndical pendant une vingtaine d'années. Finalement, j'étais Directeur des Services de l'Education de la Confédération des Syndicats nationaux pour les travailleurs de la Province de Québec. C'est à ce titre que j'avais connu quelqu'un ici dans la salle avec qui nous avions aussi eu des échanges d'expériences de formation des travailleurs, qui est Raymond LEBESCOND, Directeur du Service de formation de la C.F.D.T. D'ailleurs nos associations correspondent à la C.F.D.T. Si LEBESCOND croit que j'ai tort, il pourrait l'affirmer lui-même. Donc, vous voyez que j'ai toujours essayé de profiter des expériences que vous faites, d'abord dans le mouvement syndical, et maintenant au Gouvernement. C'est comme cela que je ne manque jamais complètement mon coup.

Vous savez probablement que, depuis 1960, nous subissons nous aussi une révolution scolaire au Québec. Le système scolaire que nous avions avant était très peu développé au niveau élémentaire et secondaire, à demi-existant sur le plan public. Quant au niveau de fin de Secondaire - j'essaie de faire une correspondance avec vos structures - et de Collégial pré-universitaire, il était complètement entre les mains d'institutions privées que nous appelions les "Collèges classiques" et nous devions subir, si nous voulions aller à l'Université, l'apprentissage du latin, du grec - ce que j'ai dû faire moi-même.

Alors nous avons dans les organismes dont nous faisions partie, moi à la C.S.N., d'autres dans d'autres organismes, insisté beaucoup pour que le Ministère de l'Instruction Publique (comme nous disions dans le temps, maintenant nous parlons du Ministère de l'Education) institue une enquête nationale sur les problèmes d'éducation qui se posent chez nous, afin de développer des structures publiques, des démocratisations de l'Enseignement. C'est ainsi qu'on a mis sur pied, en 1962, une Commission que nous appelons royale chez nous, où nous avons encore ces habitudes qui ne correspondent plus à rien, sur les problèmes de l'ensei-

.../...

gnement, qui a donné naissance au développement de nouvelles structures que nous mettons en place : cours élémentaire, secondaire, collégial public, et même le dernier morceau au moins de la structure de base mise en place, en Septembre 1969, par l'institution d'une Université d'Etat, la première chez nous. Il y en a 6 au Québec : trois de langue française, trois de langue anglaise, mais qui étaient privées. A partir de Septembre 1969, il y aura un embryon d'Université d'Etat avec des structures complètement différentes, qui ressemblent peut-être un peu à ce que votre nouvelle loi de réforme universitaire semble laisser entendre, sans Facultés, par exemple avec des unités d'enseignement, etc.

La commission d'enquête sur l'enseignement a fait naître des Comités sociaux, à partir de 1962 et 1963, un Comité social pour faire des enquêtes sur ce que devraient être les politiques d'éducation permanente et, en conséquence, les structures que devrait adopter le Ministère de l'Education pour remplir son rôle dans ce domaine là. J'ai été appelé à en faire partie pour l'éducation des adultes, et j'ai été le rédacteur du rapport.

En 1966, est née dans les cadres du Ministère de l'Education une nouvelle Direction Générale pour prendre en charge le développement de politique d'éducation permanente en s'inspirant de ce rapport. Je dois vous dire qu'au début le Ministère semblait vouloir faire naître une certaine éducation des adultes sous la responsabilité d'une des Directions Générales déjà existantes, que ce soit celle de l'Enseignement élémentaire et secondaire, l'enseignement collégial, ou celle de l'enseignement universitaire, parce que le Ministère a deux Directions Générales. Mais nous avons beaucoup insisté pour que ce soit aussi une Direction Générale à même niveau que les autres, avec la même liberté d'action et la même importance dans le cadre du Ministère. On a d'abord hésité beaucoup et, moi, j'ai refusé d'accepter d'aller dans le cadre du Ministère - pas seulement pour moi mais aussi pour tous ceux qui se préoccupaient de l'importance de cette question - à moins que cela ne prenne place au même niveau que les autres Directions Générales. Enfin, en Janvier 1966, on a dit "d'accord, venez dans ces cadres que vous nous proposez".

.../...

Tout d'abord, cette Direction Générale a groupé certains services qui existaient déjà : service d'éducation populaire qui fournissait des subventions, à des associations privées selon un certain nombre de critères. Cela ressemble comme structures à ce qui découle de votre loi de 1901. Il y avait aussi un petit service de Cours par correspondance, très peu développé, et certaines choses comme cela : un service d'arts domestiques, qui se préoccupait de faire donner des cours d'art culinaire, de couture, etc. Elle a regroupé ces services là, éliminé ce qui ne valait plus, et développé ce qui était nécessaire pour les besoins de la cause.

Pour vous permettre d'avoir une vue claire du développement de cette politique, je pourrai vous rappeler certaines des propositions fondamentales du rapport de cette Commission. Je n'ai pas le rapport avec moi, je ne vous citerai pas textuellement probablement, car je travaille avec ma façon de voir aujourd'hui, mais je travaille dans le même esprit. On disait dans ce rapport que pour un Gouvernement, définir des politiques d'éducation permanente, dans le cadre d'un Gouvernement, c'est en fait faire une bonne partie du plan de développement des ressources humaines et que découlaient au moins deux conséquences principales : d'abord l'éducation permanente doit donc s'inscrire dans les plans d'aménagement régionaux et nationaux - quelqu'un constate qu'il accompagne tous les autres facteurs - et deuxièmement, en conséquence - je n'essaie pas d'apporter des preuves pour soutenir toutes ces thèses qui seront discutées peut-être cet après-midi - l'éducation permanente doit impliquer la participation de la population au développement de ses propres ressources humaines, et plus tard avec l'aménagement de son économie (peut-être verrez-vous mieux ce que nous entendons par ce "plus tard").

Le rôle du Ministère de l'éducation c'est de forger les outils de l'aménagement des ressources humaines.

Le rôle de la Direction Générale de l'éducation permanente, dans le cadre du Ministère de l'Education à court et à plus long terme,

.../...

à court terme d'abord, c'est de mettre en place les Services nécessaires à l'éducation des adultes. Reprenons "adultes" particulièrement parce qu'il faut se replacer dans le cadre de notre pays. Chez nous, à l'heure actuelle, la moitié de la population active - je pourrais dire de 15 à 60 et 50 ans - n'a pas plus que sept années de scolarité. On a donc toute une côte à remonter avant de pouvoir donner à une bonne partie des travailleurs la formation professionnelle nécessaire pour faire face au changement technologique qui préside à un marché du travail de plus en plus exigeant. Il fallait d'abord faire face à cette situation d'urgence.

Deuxièmement, à plus long terme, la responsabilité, le rôle de la Direction Générale de l'Education permanente, c'est de participer à transformer le système d'éducation, qui a été traditionnellement centré sur l'enfant comme partout dans le monde, en un système d'éducation permanente qui doit atteindre les populations jeunes et adultes par la transformation de la pédagogie, des structures administratives, etc.

Transformation du système d'éducation traditionnelle en un système d'éducation permanente, mais aussi aménagement de la participation des populations au développement de ces ressources humaines auxquelles je faisais allusion.

Tout ceci amène donc le dépassement, ce qui conduit jusqu'au détachement des cadres scolaires pour faire la jonction entre les agents de la formation et ceux de l'économie, de la vie économique. Cela conduit à une espèce de désystématisation du système scolaire vers l'ouverture sur toutes les ressources disponibles, et vous verrez peut-être tantôt comment nous avons essayé de réaliser ces choses. Donc il fallait transformer le système d'éducation et aussi le dépasser.

C'étaient les propositions qui définissaient les objectifs que nous avions à poursuivre et - je l'ai bien dit en suivant vos discussions hier soir et ce matin dans le Groupe 5 où j'étais - il est évident que le choix des objectifs dans ce cadre d'un Gouvernement, dépend de l'orientation politique de ce Gouvernement, dépend de son système des valeurs.

.../...

L'accroissement n'est que le programme de la productivité, du rendement, où il faut des objectifs strictement scolaires en cours de promotion individuelle, en développant les services d'extension de l'enseignement, comme si on ajoutait une aile à une école pour servir ces pauvres adultes qui n'ont pas pu en profiter quand c'était le temps, comme on le fait souvent dans les Universités, en tout cas anglaises, canadiennes, américaines, également anglo-saxonnes, où on tend à développer les "extensions départements" dans les Universités. Ou encore on peut même avec cet objectif de promotion individuelle penser à aller jusqu'à transformer tout le système scolaire en un système d'éducation permanente, mais non pas vouloir le dépasser et y faire participer la population, du moins la faire participer dans un sens particulier que j'emploie, non pas participer au plan que le Gouvernement a fait, mais participer à faire le plan tout simplement.

En fait, nous avons préféré opter pour les objectifs de promotion collective qui impliquent cette participation, donc à la fois l'éclatement du système et son dépassement.

Eh bien, c'est dans cet ordre d'idées que nous essayons de travailler, et nous avons donc tout d'abord coordonné les différents Services existants à l'intérieur du Ministère, et même aussi à l'extérieur, parce que chaque Ministère, celui de l'Agriculture, celui de l'Industrie et du Commerce, celui des Affaires Culturelles comme nous l'appelons chez nous - c'est curieux de mettre ensemble deux épithètes comme cela "affaires" et "culturelles" mais c'est comme cela que cela s'appelle.

On a du copier sur vous. Mais un certain nombre d'autres Ministères qui avaient chacun leur programme d'éducation des adultes (celui du Travail aussi). On a essayé de coordonner à l'intérieur du Ministère tous les services existants. Nous n'avons pas encore réussi à tout faire. Certains Ministères conservent jalousement leur juridiction sur leurs propres écoles de formation des adultes. Il y a même le Ministère du Tourisme, qui a une école d'Hotellerie, qui veut la garder.

.../...

Mais quand même un bon pas a été fait dans la coordination de tous les Services pour essayer de réaliser à l'intérieur d'un même Ministère, selon les propositions du rapport PARRAIN - du nom de son Président - l'intégration en un tout de toutes les responsabilités du Gouvernement en matière d'éducation, dans un programme aussi polyvalent que possible et en un système d'éducation permanente.

Il a fallu ensuite développer les Services d'Education des adultes auxquels je faisais allusion tantôt, développer les Services avec les agents publics de la formation, et ensuite faire un certain nombre de recherches dont je vous parlerai peut-être quelque peu plus longuement tantôt. Développer des Services avec les agents publics de la formation parce que, chez nous, les écoles publiques ne sont pas des écoles d'Etat, ce sont des écoles sous la juridiction de ce que nous appelons le niveau élémentaire et secondaire, des Commissions secondaires dont les Commissaires sont élus par le peuple et qui ont le droit de se charger des tâches scolaires, de même que leurs Municipalités sont chargées des tâches pour chaque Ministère.

Cependant cela ne suffit jamais et une bonne partie des fonds nécessaires pour le financement de l'éducation à ces niveaux vient quand même de l'Etat, mais ils doivent suivre les programmes officiels du Ministère exactement, et les diplômes sont décernés par le Ministère. C'est donc une administration publique sans être étatique.

Il fallait donc transformer ces Commissions scolaires, centrées uniquement sur les préoccupations de la formation des jeunes, en institutions d'éducation permanente, c'est-à-dire les ouvrir aux besoins de l'éducation des adultes, de même qu'aussi les corporations publiques, qui existent sous la même forme mais qui ne portent pas le même titre, pour l'enseignement collégial que l'on a dans les Collèges d'enseignement général et professionnel.

Nous avons donc un cours élémentaire de six ans, un secondaire de cinq ans. Nous comptons à l'envers de vous ; quand on entre à l'école, on entre en Ière année - on a deux ou trois ans de Collégial avant de passer à l'Université : deux ans de Collégial si on se rend dans une Faculté, ou trois ans si on débouche directement sur le marché du travail

.../...

pour des techniciens de toute nature.

Nous avons donc développé des politiques d'aide aux Commissions scolaires et aussi d'aide pour leur permettre d'avoir des programmes d'éducation des adultes qui correspondent aux besoins de la population. Pour cela, il fallait leur apprendre à jouer leur rôle, et, en même temps, nous voulions que la population participe à la programmation, et nous avons imaginé de faire une enquête sur les ressources existantes et les besoins en éducation des adultes, sans malheureusement nous poser toutes les questions que, par exemple, vous vous posez sur les besoins pendant ce colloque. Nous nous les sommes posées par la suite et nous avons découvert beaucoup de difficultés. Mais cela a quand même été un point de départ pour ces agents de formation en éducation des adultes et, en même temps, pour la population.

Nous avons imaginé lettre parlettre de revoir l'idée même de ce que nous voulions dire, c'est-à-dire le développement de l'éducation permanente par l'aménagement régional du territoire ; nous avons fait la phrase après coup. Il y a des gens comme cela, qui sont habiles pour les signes ! Mais cela permettait de faire comprendre à la population que ce que nous voulions c'était sa participation à la programmation, c'est-à-dire à l'utilisation des agents de la formation qui étaient là pour répondre à leurs propres besoins.

Notre territoire, chez nous, est divisé en 64 Commissions scolaires régionales, c'est-à-dire 55 de langue française et neuf de langue anglaise. Nous avions constitué, dans chaque territoire régional,, un comité d'enquête composé des représentants de tous les groupements intéressants tels que Coopératives, Associations patronales et évidemment Commissions scolaires. C'était pour faire le relevé des besoins de la population, d'abord au point de vue statistique : vis-à-vis de quelle population ? combien d'adultes ? combien de tel niveau de scolarité ? etc.

Quels étaient les besoins prévisibles à court terme - c'est pratiquement impossible à long terme - de la main d'oeuvre des Industries ? des employés des entreprises régionales ?

.../...

Nous avons préparé un cahier de travail dont se sont servis ces Comités d'enquête qui ont travaillé pendant une année. Nous leur avons fourni les statistiques déjà existantes depuis 1961, leur recommandant par un certain processus de faire jouer ainsi leur enquête auprès de leur propre population et d'imaginer un plan de travail d'éducation correspondant aux besoins de leur région. Nous avons reçu, déjà depuis trois ou quatre mois, les rapports d'à peu près toutes ces régions ; une équipe travaille à l'analyse pour en faire un condensé et orienter par la suite davantage nos actions.

C'est ainsi que nous nous sommes rendu compte que nous avons vraiment réussi à modifier la population, à l'intéresser à étudier ses besoins en éducation des adultes sur le plan régional, Quant aux membres de l'éducation, traditionnellement encore une fois, centrés sur les problèmes des jeunes, chez nous pas mal fermés à tous les problèmes sociaux que peuvent poser les organisations socio-économiques, etc... nous les avons amenés à s'asseoir autour d'une table avec les représentants des employés, des syndicats, pour étudier ensemble les problèmes communs à toute la région, et aussi à faire la jonction avec ce que nous avons chez nous comme structure : les Conseils économiques régionaux, qui sont les organismes non pas d'Etat mais qui, avec le Gouvernement, travaillent au développement économique des Régions, composés d'à peu près les mêmes gens que nos Comités d'enquête sur l'éducation des adultes, pour qu'on essaie de faire la jonction entre les plans de développement des ressources humaines et les plans de développement des ressources économiques physiques.

Donc, cela a été notre premier travail de faire cette enquête, qui comporte beaucoup de difficultés, c'est vrai. Nous aurions pu faire une enquête très scientifique ;notre résultat n'est pas très scientifique. Nous aurions pu prendre un sociologue statisticien, qui nous aurait fait une analyse très parfaite de la situation, mais nous n'y croyions pas, nous préférions recevoir des rapports moins bien faits, moins complets, quitte à les compléter par la suite par d'autres méthodes, mais surtout avec la participation de la population, savoir ce qu'elle voulait. Cela

.../...

a fait naître beaucop de conflits entre les groupes qui se sont affrontés dans les différentes Commissions ; cela a créé des difficultés. Le Ministre m'a demandé à quelques reprises si cela n'aurait pas été mieux de ne pas avoir touché à cela, parce que cela faisait naître des besoins auxquels il est toujours difficile de répondre. Et au fond nous avons jeté les bases d'un système d'un mouvement d'éducation permanente qui vient de la base et qui doit nous permettre de travailler dans des perspectives un peu plus réalistes.

En même temps, comme vous voyez je passe très rapidement, nous avons senti le besoin évidemment de faire des recherches en pédagogie d'éducation des adultes, en particulier pour la formation des maîtres d'adultes. J'entendais ce matin, dans notre Commission, que le même problème se pose et que, dans notre esprit, si nous avons un certain nombre de difficultés en éducation des adultes, c'est probablement - en tout cas chez nous - parce que notre système d'éducation traditionnel (vous savez maintenant ce que je veux dire par là) n'a pas rempli toute sa tâche, que les adultes que nous recevons ont été partiellement formés. De toutes façons, cela faisait partie du problème que nous avons ici, nous voulons le résoudre, nous devons travailler sur la formation des maîtres à tous les niveaux et, en particulier, les sensibiliser à la pédagogie particulière des adultes.

Nous avons ainsi mis sur pied un projet que nous appelons "sésame". Je dois vous avouer que si nous avons pensé pour les adultes à cette expression, c'est bien parce que ce mot que vous connaissez ici existe aussi chez nous. Nous avons aussi ces stages qui initient aux méthodes de l'école active, inspirées des vôtres, et nous nous sommes inspirés de ces expressions pour faire la même chose pour les adultes en employant l'expression "sésame", dans notre esprit, cela voulait dire ce mot magique qui ouvrira les portes non pas d'un trésor, mais des richesses de la connaissance dont n'ont pas pu bénéficier les travailleurs quand c'en était le moment.

"Sésame" est une expérience que nous avons conduite de la façon suivante. Nous avons, l'an dernier, mis en place trois classes,

.../...

ouvert trois classes d'adultes avec des chomeurs qui venaient pour se recycler sur le plan de la formation académique. Je pourrais dire que nous avons fait trois sections avec trois méthodes particulières actives, l'une avec la méthode proprement dite, une deuxième avec les méthodes de dynamique de groupe, une troisième avec les méthodes de l'animation sociale. Il faudrait que les spécialistes de ces trois méthodes soient ici pour vous les décrire davantage, mais vous voyez en gros à quoi je peux me référer.

Les expériences de ces trois groupes, observées par des spécialistes, ont été condensées en une hypothèse de travail que, cette année déjà, nous mettons en pratique dans une espèce d'école normale expérimentale de professeurs des adultes de dix classes, à deux professeurs par classe. Donc nous avons recruté vingt professeurs de bonne volonté qui s'intéressent à l'éducation des adultes entre 25 et 40 ans pour faire ces expériences qu'ils analyseront après avoir travaillé toute l'année. Et nous espérons ici créer un embryon de pédagogie pour l'éducation des adultes qui, peut-être, servira aussi à l'éducation des jeunes.

En même temps, nous avons essayé de forger des outils pour réaliser notre tâche, et nous avons pensé à tenter l'expérience de l'utilisation de la télévision pour l'éducation des adultes. Nous manquons tellement de classes, de locaux, il y a tellement d'adultes qui ont besoin de revenir sur les "bancs de l'école" qu'on a essayé de tenter d'utiliser des moyens de masses pour ceux-là.

Nous avons imaginé de faire une expérience de recyclage académique, encore une fois, dans une région particulière qu'on appelle la région du lac Sévin au nord de Québec, une région assez particulière, plus sous-développée que d'autres chez nous, et qui est assez fermée sur elle-même, dont on pouvait faire une analyse un peu mieux. C'est à peu près à 120 miles (200 km) au nord de Québec, et cela s'étend sur 200 miles de long par 100 miles de large, région où on trouve un peu de tout, de grosses entreprises comme des usines de papier, aluminium, pneus, et aussi beaucoup de cultivateurs des commerces et services de toutes sortes.

.../...

Cette expérience a consisté d'abord à se servir de la télévision. Nous avons donc voulu faire l'enseignement par la télévision sur les deux postes privés de télévision de la région. Cela a consisté à bâtir à Québec une station pour produire les films que, tous les jours, on envoie dans la région pour les faire passer sur ces postes avec un programme de niveau d'une 7ème année de scolarité, mais particulier, qui comprend un enseignement de matières académiques : français, arithmétique, anglais et aussi des matières socio-économiques sous forme de discussion des problèmes propres à la région, parce que nous leur avons expliqué que, pour un adulte, c'était cela cette 7ème année, ce n'était plus uniquement du français, de l'anglais ou l'initiation aux sciences physiques, chimiques, biologiquer, mais c'était aussi l'initiation à la discussion des problèmes socio-économiques, culturels qu'ils pouvaient avoir dans leur région, qu'en fait le français, l'anglais, l'arithmétique n'étaient que des instruments de communication dont ils pouvaient se servir, quand ils avaient réussi à dominer l'utilisation de ces instruments, pour jouer leur rôle de citoyens participant au développement de leur région.

Au début, un peu de difficultés pour notre 7ème année ; on a dit "les problèmes sociologiques, on en discutera quand nous pourrons". On a dit : "non, ce sera comme cela". Cela était un peu arbitraire comme façon d'agir. Nous avons, pour lancer l'expérience, fait naître toute une structure de participation. Nous avons fait naître 72 Comités locaux, composés de représentants des groupes sociaux intéressés à ce genre d'éducation, Associations professionnelles, Coopératives, Syndicats, etc. pour suivre l'expérience, d'abord pour faire le recrutement des personnes qui voulaient bien s'inscrire à nos programmes, les suivre, et nous suggérer des transformations, des améliorations, à mesure que l'expérience se développait. Ces Comités locaux étaient regroupés en quatre Commissions régionales ou une Commission interrégionale.

Nous avons fait ce travail de mise en place d'une structure de participation avec ce que nous appelons des animateurs, une équipe que nous avons envoyée dans la région, d'abord pour expliquer notre projet, pour demander à la population si elle était prête à y participer,

.../...

pour mettre en place la structure de participation et découvrir les thèmes socio-économiques qui intéressaient la population, dont nous voulions nous inspirer pour programmer nos émissions sur cette 7ème année.

C'est une expérience que nous avons lancée pour deux ans. Une première année vient de finir et une deuxième commence, à un niveau supérieur.

Je dois vous avouer qu'il y a un mois j'assistais au Congrès régional de ce que nous appelons "Télé éducative du Québec". Les représentants de tous les Comités régionaux sont venus à celui-ci, à leurs propres frais, pour venir nous dire ce qu'ils pensaient du résultat, pour venir nous dire ce qu'ils voulaient qu'on fasse l'année suivante, et surtout pour venir nous dire parce qu'ils savaient que le projet devait durer deux ans - de ne pas arrêter mais de continuer, et pour venir nous dire en particulier (ce qui mesure bien en effet combien ils en avaient pris conscience) qu'ils voulaient plus de socio-économie dans leur programme. J'ai dit : "l'année dernière, c'était le contraire que vous nous aviez dit. Vous avez donc compris qu'un programme d'éducation d'adultes c'est quand même différent d'un programme de jeunes, et que cela doit surtout consister à faire des études pour participer, dans le plein sens du mot, à l'aménagement de la région et du pays dans lequel ils vivent".

C'est cela qu'est l'opération d'utilisation de la télévision chez nous et, dans mon esprit, c'est presque la découverte de l'avenue qu'il faut suivre pour faire l'éducation des adultes, sur une grande échelle, quand il faut faire face à une population qui a en masse besoin qu'on s'occupe d'elle ; quand en même temps on veut la faire participer à l'opération elle-même, cela produit des difficultés. Un programme par télévision, cela oblige tout le monde à suivre le programme de formation au même rythme, car il y a tout un réseau de moyens dont nous avons entouré la télévision elle-même, la télévision n'est devenue qu'un des éléments de cette expérience. Par exemple - je n'ai pas le temps de décrire l'opération complète - nous avons ce que nous appelons les Cours du Samedi. Après avoir suivi les programmes tous les jours du Lundi au

.../...

Vendredi inclus, et les programmes sont répétés quatre fois chaque jour pour correspondre aux différents horaires de travail des gens, nous avons les cours du Samedi, c'est-à-dire les centres de révision où les adultes peuvent aller, et les Comités locaux dont je vous parlais font un travail pour amener les gens dans ces écoles du Samedi où professent des Professeurs qui sont prêts à les aider à passer à travers des difficultés qu'ils ont pu rencontrer au cours de la semaine.

Il y a aussi les visiteurs à domicile qui vont chez ceux qui ont le plus de difficulté ou qui ne font plus leur travail journalier, parce que nous leur faisons parvenir une brochure qui explique le programme des 15 jours à venir. Donc, ils suivent un cours par correspondance. Il se dégage de cela des cartes, qui vont dans les machines I.B.M. ; qu'ils doivent remplir dans des cases qui correspondent aux réponses qu'ils ont données.

Il paraît que les enfants aident beaucoup leurs parents. A table, enfants et parents parlent beaucoup plus qu'avant. La Compagnie du Téléphone Bell nous a rapporté que jamais le nombre d'appels locaux n'avait été aussi considérable que depuis le début de cette expérience parce que les femmes s'appellent les unes les autres pour se demander ce qu'elles ont répondu.

Cela produit une foule de phénomènes. On se rend compte que c'est vraiment toute la population qui a pris entre ses mains, sous le couvert de la scolarité, tous les problèmes du développement de ses ressources humaines, et je crois comprendre qu'un certain nombre d'hommes politiques - je parle bien personnellement, je ne parle pas officiellement au nom du Ministère, il y a un certain nombre d'hommes politiques qui se sont demandé si je ne venais pas de mettre entre les mains de la population une arme qui pourrait un jour tourner contre eux. Moi, j'en suis presque convaincu, mais ils évolueront en conséquence, je pense, pour répondre aux besoins de la population, sinon ils rateront leur élection !

Je considère que mon temps est écoulé. Je voulais vous faire part d'un certain nombre d'expériences que nous tentons, très malhabile-

.../...

ment parce que c'est difficile en un temps aussi court de résumer des expériences, qui nous posent toute une série de problèmes pour lesquels nous n'avons pas encore beaucoup de réponses.

Une des raisons pour lesquelles j'étais ici c'est pour essayer de découvrir un certain nombre de réponses à un certain nombre de problèmes que vous avez examinés avant nous.

Je vous remercie et si, cet après-midi au cours d'une réunion, vous me posez des questions je serai heureux d'essayer d'y répondre.

COMMUNICATION DU Dr H.L. MATZAT

DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND E.V.

FRANKFURT/MAIN

Mesdames, Messieurs, d'abord je m'excuse car mon français est très mauvais et je vous prie de me permettre de me servir d'un interprète.

M. PALMADE m'a demandé de vous donner quelques indications sur les positions et sur les missions de l'Université populaire en Allemagne.

Lorsqu'en Allemagne vous demandez à quelqu'un dans la rue ce qu'il entend par éducation des adultes, il dira à 90 % qu'il s'agit des Universités populaires. C'est du moins ce qu'a prouvé une enquête que nous avons faite il y a trois ans.

Bien sûr il y a en Allemagne, à côté des Universités populaires, également d'autres institutions d'éducation des adultes, des institutions confessionnelles, privées, commerciales, telles que les écoles par correspondance professionnelles, des institutions dans des entreprises également. Toutefois, toutes ces institutions n'ont pas en Allemagne une importance comparable à l'importance des Universités populaires.

Qu'est-ce qu'une Université populaire ?

En fait il y a deux types : d'une part, des Universités résidentielles. Les Universités résidentielles donnent des cours, organisent des cycles d'études qui peuvent durer depuis un week-end jusqu'à quatre mois. Au total, il y a environ 80 Universités résidentielles. Parmi ces 80, 20 seulement font partie de la Fédération des Universités populaires allemandes. Les 60 autres Universités résidentielles appartiennent à des Fédérations confessionnelles ou à des Fédérations agricoles.

La deuxième catégorie d'Universités populaires est celle des Universités du soir. Ce sont ces Universités qui ont le rôle le plus important en Allemagne. Elles sont toutes fédérées à une Fédération Universitaire Populaire. On peut les subdiviser en deux catégories : les Universités locales et les Universités d'arrondissement. Les Universités d'arrondissement ont leur quartier général dans le chef-lieu

.../...

d'arrondissement, mais elles pourvoient au fonctionnement de dix à soixante Universités locales dispersées dans les communes de l'arrondissement.

En quoi consiste la Fédération ? En une Fédération des Universités populaires. Les Universités locales isolées comme les Universités d'arrondissement sont tout à fait indépendantes. Elles sont financées de la manière suivante :

- 1°) par les cotisations des participants ;
- 2°) par les subventions des communes ;
- 3°) par des subventions du Land.

Leur forme juridique consiste soit à faire partie de la commune, à dépendre de la commune, soit à avoir créé une association indépendante.

A un premier stade, les Universités populaires sont fédérées à l'intérieur d'une Fédération par Land, notamment parce que cela permet d'obtenir les subventions du Land.

D'autre part, ces Fédérations par Land sont alors toutes regroupées dans une Fédération nationale. D'après la statistique de l'année dernière, la Fédération comprenait 1 148 Universités du soir.

Voici la composition d'après l'importance des Villes : il y a 64 Universités populaires du soir dans les Villes de plus de 100 000 habitants ; 226 dans les Villes de 20 000 à 100 000 habitants ; 375 dans les communes de 5 000 à 20 000 habitants, et 305 dans les communes de moins de 5 000 habitants.

Vous voyez qu'il y a une série de miniuniversités populaires.

L'énumération que vous venez d'entendre concernait les écoles communales isolées.

D'autre part, il y a 168 écoles par arrondissement, ou plutôt Universités. La tendance actuelle est bien sûr que les Universités communales isolées se regroupent en Universités d'arrondissement.

A présent, voyons quels sont les contenus diffusés par ces Universités populaires. Les Universités populaires organisent des conférences, des cours, des cercles d'études, cercles de travail, des soirées

.../...

de discussion, séminaires, voyages d'études, etc. Les contenus sont les suivants :

Les statistiques montrent qu'un quart environ des contenus sont des cours de langues concernant soit les langues étrangères, soit la langue maternelle. Un autre quart des contenus concerne des contenus en rapport avec les professions, par exemple, dactylographie, comptabilité, économie domestique, économie industrielle, dessin industriel, mathématiques pour techniciens, informatique. Un troisième quart des contenus concerne des cours ou des discussions sur des sujets de culture générale ou de nature sociale, par exemple philosophie, psychologie, éducation des parents, politique, sociologie, économie politique, beaux arts, littérature, etc. Le dernier quart des contenus concerne des activités de loisirs, tels que la gymnastique, le bricolage, dessiner, peindre, photographie, films, théâtre, etc.

Voici donc ce que vous verrez si vous visitez une Université Populaire.

Voyons un petit historique. Quelle est l'origine du terme "Université populaire" ?

Ce terme commença à être employé au début du siècle vers 1900 Il a deux origines.

La première origine était en provenance de Grande-Bretagne, c'est-à-dire ce qu'on appelle les "extension-departments" dans les pays anglo-saxons. Le fait que les Universités aient des extensions pour adultes a commencé par s'introduire d'abord en Autriche, puis ensuite en Allemagne. Les Universités commencèrent à organiser des cours populaires, et ce sont ces cours populaires qui ont donné lieu à l'abréviation d'universités populaires. Auparavant, on parlait aussi en Allemagne d'éducation populaire. Par exemple, à Munich en 1900 il y avait deux Associations : d'une part une Association d'éducation populaire, et d'autre part une Association d'Universités populaires. L'Association d'Universités populaires avait comme seul but d'organiser les cours qui étaient faits par l'Université de Munich à l'intention des adultes. Ceci était donc la première origine du terme "Université populaire".

.../...

La deuxième origine provient des Universités populaires danoises. A l'origine, les Universités populaires danoises avaient comme objectif de développer une culture nationale danoise, allant à l'opposition de ce qui était à ce moment là envahissant au Danemark : une culture internationale venue de l'étranger. Notamment, on y cultivait la langue danoise par opposition aux langues allemandes et françaises ; en même temps, on essayait de réveiller la mythologie nordique.

Cet objectif, adapté à l'Allemagne, a été repris vers 1900 par un certain nombre d'animateurs d'éducation populaire en Allemagne. Ces éducateurs populaires créèrent un mouvement qui s'appelait "mouvement nouveau" (direction nouvelle).

Comme dans le cas des Danois, leur objectif était de susciter une culture populaire allemande par opposition à la culture scientifique diffusée par les Universités.

Les deux tendances s'affrontèrent avec finalement comme résultat, vers 1920, que c'est la tendance populaire qui l'emporta entièrement sur la tendance déviée des Universités, c'est-à-dire des extensions d'Universités.

Après ce nouveau mouvement, cette nouvelle ligne, définie en 1920, définit de la manière suivante les objectifs. Il s'agit d'un texte officiel émanant du Ministère de la Culture de 1920 :

"Les Universités populaires sont une communauté de travail composée de travailleurs intellectuels et manuels."

"Leur objectif est la création d'un esprit communautaire en brassant l'ensemble du peuple".

L'existence de ces deux racines explique l'existence d'un décalage, d'un clivage, qui a duré pendant un demi-siècle dans les Universités populaires allemandes. C'était un décalage entre la théorie et la pratique.

En théorie, l'Université populaire était une organisation qui devait cultiver la culture personnelle des personnes et, notamment, par le travail en groupes, en cercles de travail. Le mot allemand est textuellement "aide à vivre".

.../...

Dans la pratique, par contre, les Universités organisèrent des cours et des conférences selon le modèle académique et organisèrent à côté des cours professionnels. C'est seulement vers l'année 1950 qu'on a commencé à réfléchir, réflexion qui trouva en 1960 son expression dans un document édité par le Comité pour l'Education. Ce Comité avait été institué à l'initiative du Gouvernement Fédéral. Le document s'appelle : "à propos de la situation et de la mission de la formation des adultes en Allemagne".

Voici les objectifs de ce document :

- 1°) essayer de rendre compte, d'inclure dans le champ de préoccupation, l'ensemble du travail d'éducation des adultes ;
- 2°) d'attribuer aux Universités populaires une place privilégiée dans l'éducation des adultes ;
- 3°) de préciser les liens entre l'Université populaire et les instances officielles concernant l'éducation, la scolarité notamment ;
- 4°) de créer un modèle de l'Université populaire type qui pourrait être une indication pour ce qu'il y aura à faire dans le futur.

Les suggestions qui ont été faites par ce Comité, qui avait donc été suscité par le Ministère Fédéral, ont été prises à son compte par la Fédération des Universités populaires.

La Fédération a ensuite publié deux programmes et deux textes-programmes, et l'un de ces textes est à votre disposition. C'est le dernier programme, qui date de 1966, et vous y trouverez un texte en français.

A la page 23 de ce document, les missions des Universités populaires sont décrites de la manière suivante :

1°) "l'Université populaire doit d'abord apporter une aide, doit aider à comprendre ;

2°) elle doit être une aide pour l'explication et la compréhension des problèmes ;

3°) elle doit être une aide pour les loisirs."

.../...

Quelle est la traduction dans la pratique ?

- 1°) l'Université populaire offre des cours d'un niveau disons moyen, dans lesquels on peut acquérir un certain nombre de connaissances ou de techniques ;

- 2°) L'Université populaire organise des conférences ou des cercles d'études qui doivent permettre une attitude critique à l'égard du savoir et une discussion des problèmes de notre culture actuelle, concernant aussi bien les problèmes scientifiques que d'autres problèmes économiques ou sociaux par exemple ;

- 3°) Les Universités populaires offrent une compensation à l'activité professionnelle en organisant la possibilité de l'expression artistique, par exemple, ou autres expressions dans le loisir.

Vous voyez que les Universités populaires ne se sont pas spécialisées dans l'un ou l'autre de ces aspects seulement. Les différents aspects correspondent à différentes missions ainsi que nous venons de le montrer.

La Fédération des Universités populaires à Francfort a un Institut qui s'appelle "Institut Pédagogique" et dont le Dr MATZAT fait précisément partie. Cet Institut est dirigé par une Commission pédagogique dans laquelle tous les représentants des Fédérations des Länder sont représentés. Ce sont les propositions de cette Commission qui constituent le programme de travail de l'Institut. Actuellement, nous avons les tâches suivantes dans cet Institut.

D'abord, en ce qui concerne les cours, nous sommes en train d'élaborer un certain nombre de cours standardisés, qui permettent d'obtenir dans un temps limité certains diplômes.

Ces cours ne concernent bien entendu que des techniques qui ont une utilité professionnelle, telles que des techniques proprement dites, un cours moyen de mathématiques par exemple, etc. La base est de construire un programme qui puisse être traité en un an au maximum, à raison de deux cours du soir par semaine.

Un deuxième objectif de l'Institut est de trouver des méthodes

.../...

pédagogiques qui soient adaptées aux capacités, aux possibilités intellectuelles de l'adulte.

Une troisième mission de l'Institut et pour ces mêmes cours, un troisième point consiste à mettre en place un examen qui réponde aux critères d'une évaluation objective des connaissances et des acquisitions.

Ces cours standardisés peuvent être ensuite utilisés par toutes les Universités populaires, ce qui a l'avantage que toutes les Universités populaires peuvent amener leurs auditeurs à un même niveau. Un participant, qui a suivi ces cours, peut donc disposer d'un diplôme dont la nature sera connue des employeurs dans toute l'Allemagne.

Le premier cours de cette nature que nous avons développé est un premier certificat qui a été réalisé en anglais. Cette brochure indique avec précision le contenu, les critères d'appréciation de ce diplôme. En ce qui concerne la langue anglaise par exemple, il y a une description précise du vocabulaire qui est demandé dans ce diplôme Ier degré. Elle contient également une liste des structures linguistiques qui sont exigées à cet examen.

D'autre part, la brochure comprend un test qui permet d'orienter la personne désireuse de suivre un cours à la place exacte du cours correspondant à ses connaissances actuelles.

D'autre part, elle contient,la partie des tests qui sont utilisés à l'examen, bien sûr en ce qui concerne la forme et non pas en ce qui concerne le contenu.

Ceci est un exemple de cours standardisé, de certificat standardisé. Notre prochain cours standardisé concernera la langue française ; il sera établi avec l'aide d'un Institut français. Le premier examen aura lieu en Mars de l'année suivante.

Les examens concernant le certificat ont lieu dans toutes les localités dela République Fédérale, le même jour à la même heure. Tous les candidats auront la même épreuve. Les épreuves seront acheminées à partir d'une centrale à tous les lieux d'examen. Les épreuves seront retenues par un Comité composé de représentants de toutes les Fédérations des Länder.

.../...

Les certificats que nous avons en préparation concernent la langue allemande pour les étrangers et un certificat de mathématiques.

Il est important de préciser que ce système de certificat n'est prévu que pour les cours qui concernent l'acquisition de connaissances et non pas pour tous les cours qui sont dispensés par les Universités populaires.

Voyons maintenant ce qui correspond à la deuxième mission des Universités populaires, c'est-à-dire information sur des sujets divers et développement de la capacité de jugement des auditeurs.

Dans ce domaine, l'Institut s'efforce de développer des cours qui permettent à de jeunes adultes ou à des adultes moins jeunes de progresser un peu dans leur comportement à l'égard du monde, dans leur compréhension du monde, leur attitude à l'égard du monde. Cela concerne toutes sortes de sujets, tels que les sujets politiques, économiques, etc., historiques. Ces cours ont lieu trois fois par semaine et s'étendent généralement sur toute une année : l'expression textuelle, programme de base, programme d'études de base.

Les Ministères, la profession, enfin le monde du travail sont également intéressés par ces programmes de formation de base parce qu'ils peuvent constituer un appoint pour des examens de maîtrise, par exemple, des examens professionnels.

Il est évident pour nous, que dans ce domaine, nous ne pouvons pas donner des certificats du modèle,précédemment décrit, ni organiser des examens pour ces matières. Toutefois, les milieux professionnels et éventuellement l'Etat demandent quelques garanties sur le contenu de ces cours. C'est pourquoi j'ai appris avec intérêt ce qui est essayé à NANCY également pour avoir une évaluation de ce qui est acquis dans un cours libre. En ce qui nous concerne, nous n'avons pas encore de représentation très précise de ce problème, et j'espère trouver ici des indications à ce sujet. C'est aussi un domaine dans lequel je souhaite qu'entre l'I.N.F.A. et l'Institut de Francfort il y ait des échanges.

Communication de

Monsieur CHOMBART de LAUWE

Je voudrais d'abord partir de trois exemples vécus.

Le premier, est une expérience d'éducation générale des pilotes. Pendant un certain temps, à la fin de la guerre, j'ai été chargé de faire cette éducation générale. J'avais un avantage, c'est d'être moi-même du métier. Pendant plusieurs années, au moment de la guerre, ayant été moi-même pilote, j'avais vécu les mêmes expériences et j'avais la possibilité de chercher avec eux comment, à travers le métier, découvrir une culture. Au fond, que cherchions-nous ? A connaître les aspirations culturelles, les besoins culturels d'un certain nombre d'hommes en liaison avec leur métier, à savoir par quels moyens leur faire acquérir une culture, c'est-à-dire l'utilisation de connaissances branchées directement sur leur vie ?

C'était à travers le métier que nous avions pratiqué ensemble, à travers la vision aérienne vécue quotidiennement que nous essayions de découvrir ce qu'étaient la géographie, l'histoire, l'architecture, la culture de toute une société. J'ai compris, à ce moment là, que SAINT-EXUPERY était un homme"cultivé" parce qu'il savait utiliser son métier pour découvrir quelque chose et, qu'ayant fait ces découvertes, il savait les utiliser dans l'action directement.

Deuxième exemple, celui que nous évoquions tout à l'heure avec Benito CACERES dans les couloirs. Figurez-vous Toulouse il y a quelques vingt-cinq ans, une petite rue et, dans cette rue, l'atelier d'un compagnon charpentier chez lequel travaillait CACERES d'ailleurs, et que j'estimais vraiment comme un homme cultivé parce que, dans son métier, à travers l'expérience très traditionnelle des compagnons, il pouvait parler de beaucoup de choses du monde actuel, tout en restant très branché sur son métier et ce que nous apprenions de lui était tout à fait passionnant.

Or, maintenant, je viens d'apprendre que cet homme est devenu cadre dans une industrie de pointe. Ce passage d'une formation très traditionnelle, dans une culture qui était la sienne, à de nouvelles formes de travail, à de nouvelles formes d'existence, à de nouvelles formes d'action dans une société qui a changé montre une expérience culturelle tout à fait passionnante. Nous pouvons essayer de voir comment cet homme a su prendre conscience de ses propres aspirations culturelles et les réaliser de façons très différentes suivant les circonstances.

Enfin, l'expérience que nous vivons actuellement à l'Ecole des Hautes Etudes, où nous avons, dans notre Centre, des chercheurs d'un très haut niveau, dépendant du C.N.R.S. et en même temps des chercheurs que nous recevons de partout et qui, à l'Ecole des Hautes Etudes, peuvent parfois être admis sans aucun diplôme. Mais, suivant cette expérience qui remonte à 1880 - date de la fondation - nous avons le droit de prendre des gens pour la Recherche simplement parce que nous pensons qu'ils ont des qualités de chercheurs, à une condition, c'est que nous les traitions exactement de la même manière que s'ils étaient agrégés ou licenciés.

Nous recevons là des hommes qui viennent d'horizons très différents, par exemple de milieux ouvriers et de milieux paysans en France, mais qui ont acquis, au cours d'une expérience d'autodidacte, une culture qui leur permet d'accéder à la Recherche. Nous avons aussi des représentants de pays d'Europe, d'Afrique et d'Amérique du Sud, qui ont des aspirations culturelles et des aspirations de travail liées à leur civilisation d'origine et qui vont prendre une forme nouvelle dans la civilisation dans laquelle on les fait travailler maintenant.

Il y a là un double dépaysement qui pose un problème extrêmement profond pour nous et extrêmement difficile à résoudre. Partir d'un niveau relativement bas de connaissances - je dis bien des connaissances - mais

en montrant qu'on a acquis une culture personnelle et que l'on a des aptitudes à la Recherche, partir de là sans aucun diplôme et arriver, en quelques années, à être docteur, cela c'est une expérience très passionnante mais très difficile.

Voilà un exemple de découverte avec un adulte de ce qu'il peut faire de ses propres possibilités pour le mener au delà de ce qu'il croyait lui-même pouvoir faire.

A travers ces expériences, nous saisissons des besoins des hommes et des besoins des sociétés car ces hommes, nous les prenons dans un contexte social, nous les remettons dans un autre contexte social, ou dans le même contexte social, mais eux sont différents, ayant développé leur culture, ayant développé leurs moyens d'emprise sur la réalité qu'ils n'avaient pas avant. Un certain ajustement s'opère entre les besoins de la société et les besoins des hommes et ce problème nous intéresse en raison du but de notre Centre qui est l'étude des processus d'interaction de la personne et de la société.

L'éducation permanente, l'éducation des adultes, pour nous, c'est la découverte des besoins et des aspirations des hommes, c'est la réponse à des besoins personnels et à des besoins collectifs. C'est au fond aider à prendre conscience des besoins et des aspirations, aider à les exprimer, aider à les communiquer, aider à comprendre ceux des autres, aider à susciter des besoins et des aspirations en soi-même et chez les autres ou à les découvrir et à les développer. Au fond, c'est la réalisation de soi-même, l'accomplissement de l'individu, l'accomplissement de la personne, dans un groupe déterminé, dans une société déterminée ou,

bien plus encore, au delà d'une société déterminée, la possibilité de se réaliser, de s'accomplir dans une civilisation à l'échelle du monde actuel.

Mais on pourrait dire que les besoins sont bien différents et bien inégaux suivant les populations et suivant les individus. Et tout le temps on nous pose le problème que nous posions encore tout à l'heure avec Jean LE VEUGLE à propos de ce que nous avons connu : y a-t-il des hommes, y a-t-il des populations qui n'ont pas de besoins, qui n'ont pas d'aspirations ?

A mon avis, non, mais il y a beaucoup d'hommes et beaucoup de populations qui ne sont pas dans les conditions qu'il faudrait pour pouvoir prendre conscience de leurs propres besoins, de leurs propres aspirations. Cette prise de conscience n'est pas toujours possible dans certaines conditions d'existence, dans certaines conditions économiques, et c'est bien là le drame. Il est très différent de dire qu'il n'y a pas de besoins ou de dire que des besoins existent mais qu'ils ne peuvent pas se manifester.

C'est justement la découverte de ces besoins, de ces aspirations latentes, qui est un des points essentiels de l'action éducative dans le travail des éducateurs des adultes. Toutes les recherches sur les besoins et les aspirations doivent se faire en tenant compte des transformations techniques et des transformations sociales. Nous ne pouvons pas seulement étudier l'individu ou la personne dans la société à un moment donné. Nous devons étudier l'histoire de la personne, l'histoire de l'individu dans l'histoire de la société. C'est dans ce double déroulement que nous pourrons saisir réellement les aspirations et les besoins.

Nous constaterons alors que la société, en se transformant, transforme l'individu mais que, d'un autre côté, l'individu en se transformant transforme la société. Ce deuxième point est beaucoup moins clair et

beaucoup plus discuté. Il serait trop long de dire pourquoi mais, dans l'éducation permanente justement, il me semble que l'un des objectifs c'est d'arriver à trouver pour chaque individu la part créatrice qu'il peut avoir dans la construction sociale. Chaque individu, quel qu'il soit, a une part créatrice mais il n'est pas facile pour lui-même de la trouver, et il n'est pas facile pour les autres de l'aider à la trouver. Tout le problème de l'éducation permanente, au niveau de l'individu et au niveau collectif qui ne peuvent pas être séparés, consiste à voir comment cette action créatrice de l'individu va s'harmoniser dans le développement collectif de la société, comment les différents individus vont participer à la création continue de la société dans laquelle ils vivent.

Pour comprendre ces processus, je voudrais essayer maintenant de voir avec vous trois aspects du problème :

1° - la définition des besoins ;
2° - les rapports entre la personne et la société, les aspirations personnelles et collectives ;
3° - l'évolution des besoins en liaison avec les transformations sociales et avec la planification qui est une transformation volontaire.

Sur la définition des besoins, je n'oserai pas aller très loin aujourd'hui parce que je crois que vous en avez déjà beaucoup parlé et qu'il serait difficile, en quelques mots, d'aborder le problème interdisciplinaire qui se pose lorsqu'on veut aller assez loin dans cette définition.

Nous poserons d'abord une question que nous avions déjà posée dans une autre session à laquelle certains d'entre nous participaient :

Pourquoi parle-t-on tellement de besoins ? Que veut dire ce besoin de besoins ? Pourquoi cette notion aussi vague, aussi difficile à saisir, nous importe-t-elle tant ?

Eh bien, je crois que c'est justement ce côté difficile à saisir qui la rend séduisante et peut-être utile. Au fond, à travers la notion de besoin, nous essayons de saisir le mouvement, l'unité de la vie de la personne et de la société. Et ceci est peut-être particulièrement frappant lorsqu'il s'agit de l'éducation. Le besoin est au fond une notion trop fondamentale peut-être pour être cernée directement. C'est comme le désir en psychanalyse. Certains auteurs d'ailleurs donnent des besoins une définition, qui ne nous fait pas avancer tellement. Lorsque Muray par exemple nous dit que "le besoin est une force qui organise la perception", on peut poser la question : qu'est-ce que c'est que cette force ?

D'autres vous parleront de pulsion, de tension, de carence, d'appétits spécifiques, etc... Mais est-ce que nous saisissons vraiment quelque chose ? Est-ce que nous saisissons vraiment ce qu'est ce besoin ?

En fait, en parlant de besoin, nous sommes menacés par plusieurs dangers. Ou bien nous nous attachons à des notions trop fondamentales comme je viens de le dire tout de suite, ou bien nous prenons des définitions trop terre à terre, et le besoin, dans certaines formes de l'économie - pas dans toute l'économie heureusement mais chez certains économistes - le besoin se réduit à la demande et le besoin se réduit à l'objet du besoin.

Il faut alors éviter, je crois, trois pièges ou rester dans le vague et dans le général, dont on ne sortira pas ou bien prendre des définitions par trop complètes, par trop techniques, ce qui finit par faire éclater la notion même de besoin et l'aspect global et synthétique dont nous avons parlé ou encore s'attacher simplement à des définitions trop élémentaires.

Après un long itinéraire (avec nos camarades de Recherche, nous avons accumulé pas mal de fiches sur les besoins), nous revenons à des définitions simples comme celle du vocabulaire de la philosophie de Lalande : "l'état d'un être par rapport à ce qui lui manque pour accomplir sa propre fin".

Ceci est important parce qu'on ne parle plus de l'objet, mais de l'état de besoin. C'est ce qui m'a amené, à d'autres moments à insister sur la distinction entre le besoin-objet et le besoin-état. En fait, dans la plupart des cas, on ne parle que du besoin-objet. Or, ce qui nous intéresse ici, en éducation en particulier, c'est l'état de besoin, l'état psychologique dans lequel se trouve un individu lorsqu'il manque de quelque chose.

L'objet du besoin, lorsqu'on distingue le besoin-objet et le besoin-état, peut être immatériel ; la culture peut être l'objet d'un besoin, en même temps qu'elle est un but, mais de toute façon elle est liée à un état psychologique très complexe. Lorsqu'on dit qu'un homme a des aspirations culturelles, lorsqu'il a des besoins culturels, on évoque chez lui un état psychologique complexe. Lorsqu'on parle d'un besoin culturel, on ne peut pas le réduire simplement à l'objet et étudier, comme on le fait dans des études habituelles de marché, la "consommation culturelle".

On n'étudie pas la consommation de la culture comme on étudie la consommation des cravates ou des chaussettes.

L'étude du besoin-état, lorsqu'il s'agit de la culture est un problème d'un ordre tout différent et il faut l'étudier en tant que tel.

Lorsque l'on parle de l'état de besoin, on se représente cet état.

Lorsque nous parlons des besoins et que nous les généralisons, lorsque nous évoquons un système des besoins, c'est en fait un système de représentations que nous atteignons, ce n'est pas un système d'objets. En même temps, derrière ce système de représentations, pour hiérarchiser ces besoins, c'est un système de valeurs que nous créons. Système de représentations et système de valeurs sont intimement liés.

Toute hiérarchie de besoins implique un jugement de valeurs et un choix, et nous verrons à quel point ce choix est important pour nous.

Ce système de valeurs, ce système de représentations sont liés à toute une conception du monde et à une structure propre à une société. Dans cette société, nous allons alors découvrir deux catégories de besoins - une fois de plus vous m'excuserez de me répéter - d'un côté les besoins obligations, de l'autre les besoins aspirations. Les besoins obligations ne correspondent pas tout à fait à ce que MARX avait appelé les "besoins de nécessité", mais ils s'en rapprochent par bien des points. Besoin-obligation, ce n'est pas simplement une obligation matérielle, c'est aussi une obligation sociale. Il n'est pas possible de vivre dans une société déterminée sans que certains besoins soient satisfaits, par exemple le besoin de vêtements de certaines catégories. Si vous voulez

être vendeur de magasin vous avez besoin d'un vêtement, et d'un vêtement qui soit décent pour remplir votre métier, vous avez un besoin-obligation d'un type très précis.

Au contraire les besoins-aspirations correspondent, non pas à une obligation sociale ni à cette nécessité matérielle, mais à une projection dans l'avenir, à un développement de l'individu, à une espérance d'un état vers lequel il tend.

Il y a entre besoins et aspirations un autre lien. Lorsque l'aspiration a atteint un certain degré et lorsqu'elle s'est imposée, elle se transforme en besoin et en besoin-obligation. Mais à ce moment la fixation de ce nouveau besoin entraîne du même coup l'apparition de nouvelles aspirations, qui vont de nouveau entraîner de nouveaux besoins, puis eux-mêmes de nouvelles aspirations, etc... et tout ceci se fait naturellement dans un certain développement économique et technique, dans un certain système économique, en liaison avec les transformations matérielles.

Mais si les transformations techniques et économiques agissent sur l'apparition des aspirations et des besoins, les besoins et les aspirations agissent sur la transformation économique. Ceci d'ailleurs n'est pas du tout en contradiction avec les interprétations historiques du développement économique. Si toutes les représentations des besoins auxquelles nous faisons allusion sont bien nées dans un certain cadre économique, en même temps elles ont progressivement une action sur ce cadre qu'elles tendent à modifier et qui les modifiera en retour.

C'est pourquoi nous insistons non seulement sur la notion de besoin mais sur la notion d'aspiration. En ce qui concerne l'éducation, nous croyons que la notion d'aspiration est plus opératoire que la notion

de besoin. Ceci est une conception personnelle, je ne sais pas si certains d'entre vous seront de mon avis ou au contraire me critiqueront. J'attends les critiques.

L'aspiration est plus facile à saisir à travers les représentations et à travers peut-être aussi les comportements. L'aspiration a l'avantage d'avoir été utilisée dans des expériences concrètes. Il existe un certain nombre de tests de niveau d'aspirations qui ont un intérêt psychologique. Je ne dis pas qu'il faut tout attendre des tests de niveaux d'aspirations, mais il est intéressant de les étudier, et il serait surtout intéressant de progresser dans ce domaine, ce qu'on n'a peut-être pas fait suffisamment depuis un certain nombre d'années. Il y a tout un champ d'investigations extrêmement important qui permettrait de mieux étudier le développement personnel lié aux aspirations dans le cadre des transformations sociales et économiques.

Mais laissons de côté les définitions des besoins et des aspirations, et essayons de voir alors comment les besoins personnels et les besoins sociaux s'harmonisent.

S'il y a une structure des besoins, un système des besoins - ici je ne reviendrai pas sur les distinctions que le Docteur BIZE a faites ce matin sur la structure et le système - il y a aussi des structures de la société et des structures de la personnalité, et ces trois structures sont liées entre elles.

Si nous étudions les besoins des personnes, les aspirations des individus, nous ne pouvons le faire qu'en liaison avec les aspirations des groupes et les aspirations propres à une société, car toute société a son dynamisme et elle a ses aspirations, ses revendications. Nous le

voyons bien lorsque nous étudions des pays dans des situations économiques difficiles et qui cherchent à justement prendre leur place dans l'économie mondiale.

Ces besoins et ces aspirations personnels et collectifs, nous les étudierons en fonction des dimensions de la vie sociale, en fonction de l'espace, du temps et de l'argent. Ils varient suivant les milieux, les classes, les sociétés, et nous pouvons toujours les étudier dans leur déroulement historique.

Nous constatons que les besoins individuels sont plus ou moins socialisés, et que la distinction entre besoins individuels et besoins collectifs n'est pas toujours facile à faire. Nous pourrons les étudier non seulement à travers les représentations, comme nous disions tout à l'heure, mais aussi à travers les comportements. Ici les techniques doivent être liées entre elles, pour l'observation des comportements et pour l'analyse de contenu des réponses à des questionnaires par lesquels nous atteignons des représentations.

On peut progressivement arriver à cerner certaines catégories de besoins, à les classer, à les hiérarchiser. Dans cette perspective, nous établirons toujours une relation entre les systèmes de valeurs et les représentations du monde dans une société, c'est-à-dire que nous relierons à chaque instant le plus petit détail de la vie quotidienne aux problèmes les plus fondamentaux que se posent les hommes d'une société en ce qui concerne le sens même de leur existence.

Je voudrais prendre quelques exemples.

Dans des recherches sur l'alimentation, nous avons fait des études très détaillées sur l'alimentation des familles à la fois en posant des questions sur la représentation qu'elles avaient de l'alimentation, et en observant directement les pratiques, jour après jour. Tout le symbolisme de la nourriture et son importance dans la vie quotidienne apparaissent ainsi. L'image de l'alimentation est liée finalement à tout un système complexe de représentations, à tout un système complexe de valeurs, c'est pourquoi le choix alimentaire, l'art alimentaire, sont des éléments très importants d'une culture.

Je me rappelle les discussions que j'ai eues, il n'y a pas très longtemps, avec un ami chinois qui essayait de m'expliquer comment de nouvelles recettes culinaires étaient apparues en Chine dans les périodes de disette parce qu'à ce moment là on avait découvert l'utilisation d'aliments qu'on n'avait jamais utilisés auparavant, et qu'ensuite, dans les périodes plus favorables, on gardait ces recettes qui enrichissaient l'art culinaire traditionnel.

Cette progression à travers de tout petits détails de la vie quotidienne fait voir comment des besoins nouveaux commencent à se fixer, à prendre place dans un système. Ceci est vrai pour un tout petit détail de l'art culinaire lié à toute une conception de la culture dans son ensemble. Ceci est vrai aussi par exemple pour l'image de l'enfant et la représentation des besoins de l'enfant dans la société. A travers cette image nous saisissons comment les hommes d'une société projettent dans l'enfant des aspirations, des besoins extrêmement complexes. Le rêve de l'enfance prend toute sa signification chez les études que mène en ce moment dans notre centre Marie-José CHOMBART de LAUWE sur l'image de l'enfant. Par exemple, dans la littérature pour adultes, à travers l'image de l'enfant et à travers les aspirations liées à cette image, il apparaît une sorte de critique de notre société, le monde de l'enfance étant mis en

quelque sorte en opposition avec le monde de l'adulte.

Autre exemple pris dans nos recherches : l'image de la culture, l'image des besoins culturels, la représentation des besoins culturels. Nous avons essayé d'étudier dans d'autres enquêtes, en questionnant des représentants de milieux sociaux extrêmement différents, comment on peut relier des détails de leur pratique sur le plan de la vie culturelle à leurs aspirations, et à un système de valeurs auxquelles ils sont attachés.

Les besoins culturels et les besoins d'éducation sont naturellement intimement liés. L'un des besoins les plus importants du point de vue culturel est justement le besoin d'accéder à toutes les formes de culture, et c'est à travers l'éducation - une éducation comprise dans le sens d'une découverte de l'autre et d'une rencontre entre celui qui a la position d'éducateur et celui qui a la position de récepteur - que les aspirations culturelles pourront progressivement se réaliser.

Je voudrais pour terminer revoir cette découverte des besoins culturels dans une perspective d'évolution en relation avec les problèmes de planification qui se posent de plus en plus.

Actuellement, nous sommes pris dans un triple mouvement que j'ai essayé de définir de la façon suivante : tout d'abord un mouvement très ancien d'urbanisation bien antérieur à une société industrielle, puis l'industrialisation elle-même qui a transformé et accéléré ce mouvement d'urbanisation, et enfin période actuelle tout à fait récente dans laquelle nous entrons à peine, qui est marquée par un mouvement que j'ai appelé "d'informatisation", malgré l'aspect barbare de ce mot, en insistant sur les transformations radicales apportées par l'informatique.

Or, les besoins et les aspirations qui se sont déjà transformés en fonction de l'industrialisation, se transforment de nouveau profondément actuellement en fonction de l'informatisation. Mais ce qui est le plus important pour nous c'est qu'à travers ces divers mouvements, progressivement, les hommes deviennent capables d'agir de plus en plus sur leur propre transformation, sur la transformation de leurs propres sociétés, c'est-à-dire de prendre en mains progressivement leur destin. Or, justement c'est le moyen de réaliser leurs aspirations personnelles, leurs aspirations collectives dans le monde matériel et d'aménager ce monde matériel en fonction de leurs besoins et de leurs aspirations, et non pas d'essayer d'adapter leurs besoins et leurs aspirations à ce monde matériel qu'ils ont transformé par la technique.

Or actuellement, je ne sais pas si la machine est en train de devenir humaine, comme on le dit dans certaines oeuvres de science fiction - je pense à "l'Impossible interlocuteur" dans la science fiction soviétique, ou bien au film "2001" qui vient de sortir où on voit la machine se révolter contre l'homme - mais ce que je sais c'est que certains hommes deviennent de plus en plus des machines et que nous sommes quelque peu menacés par une certaine mécanisation. Et ceci se produit au moment où nous avons l'impression d'être capables de nous prendre en charge totalement et d'orienter notre propre destinée.

Chaque homme - nous revenons au début de notre exposé - peut-il avoir une part créatrice dans cette transformation ? A quoi peut servir la planification, si ce n'est pas à permettre à chacun de prendre cette part créatrice.

En fait, on parle beaucoup d'une planification de l'éducation dans la ligne d'une planification sociale qui voudrait faire suite elle-même à la planification de la production. Mais il faudrait parler d'abord de l'éducation des planificateurs, car, dans notre société, la planification étant extrêmement complexe est prise en charge par un nombre très restreint d'individus qui auraient seuls, dit-on, les compétences techniques.

La planification est un problème de choix, c'est donc un problème de jugement de valeurs, comme nous le disions tout à l'heure. Ces jugements sont portés en référence à des systèmes de valeurs propres aux hommes qui ont en charge la planification, c'est-à-dire aux hommes d'une certaine classe sociale dans une certaine société. Mais l'éducation permanente devrait permettre aux hommes de toutes les classes sociales des systèmes de valeurs qui leur sont propres, en fonction de la culture qui est la leur d'avoir chacun à leur manière une part créatrice personnelle, et d'exiger une part créatrice pour leur groupe dans l'ensemble de la construction sociale.

L'éducation des adultes est d'abord un problème d'étude de la décision. Comment la décision va être prise, par quel choix, suivant quel système de valeurs ? Comment cette décision pourra-t-elle être une réponse à l'ensemble des aspirations de toute la population, et non pas la réponse à la représentation que certains ont des besoins de la population ?

Voilà le problème fondamental devant lequel nous sommes placés pratiquement. En conséquence, il s'agit d'abord prendre conscience de l'évolution historique de notre société et de la place de chaque individu dans l'histoire de cette société.

Un deuxième effort consiste à prendre conscience des aspirations personnelles et collectives et des besoins qui sont derrière, en les étudiant à travers les comportements et les représentations.

Troisièmement, notre attention pourrait se porter ensuite sur le passage des aspirations latentes qui ne s'expriment pas aux aspirations manifestes et des aspirations manifestes aux revendications, de la revendication à l'action. C'est la répétition de ce processus qui permet justement à chaque homme et à chaque groupe de prendre sa place dans la société.

Un quatrième objectif consiste à élaborer constamment de nouveaux systèmes de valeurs, de nouveaux systèmes de besoins adaptés aux situations nouvelles.

En cinquième lieu enfin, c'est la difficulté de la communication horizontale d'individu à individu et de la communication verticale de la base vers le sommet qui posent des problèmes. Alors que la décision est prise actuellement suivant un canal de communication qui va du sommet vers la base, mais sans retour de la base vers le sommet. Or, établir un canal de communication de la base vers le sommet permettrait aux aspirations de remonter en passant par toute une série d'étapes que nous avons étudiées dans certains domaines, pour que réellement la décision prise soit une réponse à ces aspirations.

Si nous arrivons à entreprendre une action éducative dans ce sens, nous pourrons alors faire une série d'options si nous allons dans ce sens (1) :

- nous opterons non pas pour une société technocratique, mais pour une société humaniste ;

---

(1) Si je m'attache ici à certains mots, c'est qu'ils ont été étudiés soigneusement à travers des enquêtes et des recherches concrètes.

- nous n'opterons pas pour une économie de marchés mais pour une économie de besoins ;

- nous n'opterons pas pour un système de valeurs fondé sur le profit et sur l'argent, mais pour un système de valeurs fondé sur la dignité et la liberté ;

- nous n'opterons pas pour un système autocratique dans lequel la définition des besoins est confiée à une minorité, mais pour un système démocratique où la décision est prise en réponse aux aspirations de ces choix dans l'éducation permanente, dans l'éducation des adultes.

Beaucoup plus que l'éducation elle-même, c'est je crois l'avenir même de la civilisation qui est en jeu.

D I S C U S S I O N

Mme X.- Serait-il possible d'expliquer un peu plus ce que vous avez évoqué à l'instant à propos de la prise de décision, de son importance ?

M. CHOMBART de LAUWE.- Je vais partir d'exemples concrets, de problèmes que nous avons discutés encore récemment avec des représentants de l'Administration, des urbanistes et des architectes.

Prenons la question des Halles de Paris, du terrain des Halles.

Actuellement, dans une réunion que nous avons eue il y a quelques jours encore avec des représentants de l'Administration dans le Quartier du Marais, la majorité de la salle a exprimé des aspirations tendant à réserver aux activités culturelles le centre de Paris. Or l'Administration avait, il y a quelque temps, eu l'idée de construire un grand centre comportant le Ministère des Finances et diverses activités économiques. On a abandonné le Ministère des Finances, mais on n'a pas abandonné tout de suite un centre des affaires. Puis, on a vu que le centre des affaires n'était pas tellement ce qu'il fallait. Alors, les projets se sont orientés vers un centre de consommation (nous sommes dans une société de consommation, il ne faut pas qu'on l'oublie).

Seulement cela ne va pas du tout dans le sens des aspirations de la population, ou tout au moins de la majorité de la population. Cela va dans le sens d'une certaine économie, qui satisfera les intérêts de certains. Ce n'est pas pour éliminer la consommation du centre de Paris que nous disons cela, mais c'est pour replacer le problème de la consommation à sa juste place. Si une option culturelle est prise pour le centre de

Paris, il sera possible ensuite d'y ajouter certains éléments de consommation qui seront complémentaires des éléments culturels. La décision serait alors prise en tenant compte de la hiérarchie des aspirations de la population, alors qu'auparavant elle était prise par quelques personnes qui jugeaient pour les autres. On demandait bien des études aux sociologues, aux psychologues, mais ces études avaient plutôt pour but de savoir comment la décision serait acceptée. C'étaient des études d'acceptabilité et non des études d'aspirations et de besoins. Or, nous avons voulu renverser le problème pour créer les canaux de communication ascendants dont nous avons parlé. Ce sont eux qui permettront, dans une ville bien construite, aux aspirations de la base de remonter vers le sommet. Il semble qu'une évolution récente aille maintenant dans ce sens. J'irai plus loin à propos par exemple des centres secondaires que nous avons étudiés pour une agglomération comme Paris en particulier. Il y a deux conceptions des centres secondaires ou des centres tertiaires : ils peuvent être de simples relais de la décision prise en haut pour la faire mieux passer vers la base, c'est le canal de communication descendant ; mais, dans une autre conception qui se manifeste de plus en plus dans la population, il s'agit de créer de nouveaux types de communautés locales, qui saisiront les aspirations de la base et les transformeront en revendications pour faire valoir leur volonté au sommet. Il faudra bien une décision au sommet, et nous ne croyons pas que dans aucune société il soit possible de se passer d'un centre de décision, mais ce centre de décision sera le point d'aboutissement de ces canaux de communication ascendants en passant par les relais successifs des communautés locales, ou des villes et de leurs représentants. C'est là que sera prise réellement une décision collective, qui tiendra compte de la remontée des aspirations, dans lesquelles chaque individu et chaque collectivité, chaque groupe local, pourra se manifester, pourra avoir cette part créatrice dont nous parlions tout à l'heure.

Melle QUERRIEN.- Forcément ce n'est pas concret parce que vous parlez au futur d'une société qui n'existe pas, ce qui fausse toutes les définitions que vous avez données, au fil de votre exposé, de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente ; elles se réfèrent à une société qui serait dominée par des valeurs certainement différentes de celles de la société actuelle, et du coup cela est extrêmement abstrait en particulier justement sur le problème de prise de décision.

De même aussi sur les différenciations qui existent actuellement dans la position des différents groupes sociaux par rapport à l'éducation des adultes, à la possibilité d'exprimer leurs besoins et leurs aspirations. Je trouve qu'on parle trop en termes d'Hommes (avec un grand H) ou de personnes, ou de sociétés dominés par d'autres valeurs. C'est donc arbitraire.

M. CHOMBART de LAUWE.- Croyez-vous que l'exemple que nous venons de prendre ne correspond pas à notre société ?

Melle QUERRIEN.- On ne voit pas comment se rejoignent en fait - c'est ce qui m'a frappée - les aspirations individuelles et collectives sur la décision actuelle et future idéale. Il y a une espèce de hiatus entre les deux et qui est l'endroit même où tous les formateurs d'adultes se situent.

M. CHOMBART de LAUWE.- Je vous ai donné un exemple très précis. Nous avons demandé la création, sur le plan urbain, de centres secondaires, et nous proposons toute une série de hiérarchies des communautés locales pour que justement les aspirations et les besoins puissent être pris en considération à chaque échelon. Je ne crois pas que ceci soit tourné vers le passé et reste dans l'abstrait. Il y a là des discussions très concrètes. Nous proposons, par exemple, à l'emplacement des Halles telles activités culturelles. Nous proposons un programme d'architecture mobile parce que nous

ne croyons pas que l'architecture fixe puisse s'adapter une fois pour toutes aux besoins et aux aspirations de la population, etc... Je crois que nous ne sommes pas tellement dans l'abstrait. J'ai pris ailleurs d'autres exemples sur la liaison entre l'organisation de la ville et le rôle de formation des adultes de chaque institution d'enseignement scolaire ou universitaire. Mais je ne peux pas tout décrire en détail (1).

Il est possible que, dans un exposé très rapide, étant donné qu'on n'a pas le temps de donner suffisamment d'exemples, cela paraisse plus abstrait, mais je suis tout prêt à répondre pour chaque partie de l'exposé en essayant de les lier à des exemples plus concrets.

M. le Dr BIZE.- Je crois que les difficultés auxquelles se heurtent les psychologues ou sociologues viennent en partie à ce fait qu'ils se font une conception idéale d'une société sans bien savoir ce que sera cette société, un peu comme le médecin qui juge un patient selon une conception idéale de la santé. Là, nous sommes dans le domaine de l'abstrait tant qu'on parle de l'idéal.

Si, au contraire, on veut se tenir dans le concret, en fonction de ce que l'on constate, on cherche donc les problèmes que ce que l'on constate peut poser, on cherche des solutions à ces problèmes, et nous croyons que toute une somme de ~~pro~~blèmes, de solutions apportées à ces problèmes peut créer un courant qui devient un facteur de nouvelle systématisation des choses. Autrement dit, y a-t-il une façon de concevoir un nouveau système, parce que c'est cela le problème : un nouveau système ?

---

(1) Voir le livre "Pour l'Université", Paris, Payot, 1968

Il y a deux façons : ou bien une méthode révolutionnaire, on flanque tout par terre en disant "on verra après ce qu'on verra" et on ne le sait pas du tout ; ou bien au contraire une méthode évolutive qui consiste à se poser des questions en fonction de toutes les constatations qu'on peut faire, et chercher des solutions, et cet ensemble de solutions peut aboutir à quelque chose de nouveau.

Voilà ce que j'avais à dire, et nous rejoignons la notion de système et de structure. Il faut envisager cette notion de système quand on parle de besoins ; d'ailleurs M. CHOMBART de LAUWE y a fait allusion, à la fin de son exposé, quand il a parlé de systèmes de valeurs.

M. CHOMBART de LAUWE.- J'y ai même fait allusion au début aussi. Je crois que les systèmes de besoins et de valeurs correspondent pour moi à quelque chose de très précis et de très concret parce que, quand j'ai pris exprès des exemples dans les détails de la vie quotidienne - et nous avons fait pas mal d'études sur le choix dans l'habitation, dans l'alimentation, etc... - je crois que nous n'étions pas tellement dans l'abstrait à ce moment là. Seulement il me semble qu'il y a un moment justement où, ayant pratiqué beaucoup d'enquêtes de toutes sortes, il est bon de systématiser et de montrer les liens qui existent entre les aspects concrets de détails et les problèmes généraux.

Je pense que si on veut construire une société nouvelle, si on n'est pas satisfait de la société telle qu'on l'a reçue, je ne pense pas que c'est seulement par des expériences concrètes qu'on la transformera, c'est en tenant compte de ces expériences concrètes pour bâtir quelque chose de plus large et je pense qu'on est bien obligé d'étudier les mécanismes psychologiques qui entrent en jeu, et quand on les décrit, à ce moment là on est un peu plus abstrait.

M. ROVAN.- Est-ce que le rôle du pouvoir politique n'est pas de soutenir des initiatives créatrices, qui vont quelquefois à l'encontre de certains besoins et comportements ? Le fait de soutenir des urbanistes novateurs (PLANCHON) va bien à l'encontre de certaines représentations vécues. A ce moment là, au nom d'une certaine intervention à priori de l'acte créateur, celui-ci suscite de nouveaux besoins qui suscitent de nouveaux comportements.

M. CHOMBART de LAUWE.- Entrons dans ce domaine de la culture et des activités culturelles dans lequel nous avons eu des discussions précises.

Il y a deux façons, esthétiquement, d'aborder l'étude des besoins et des aspirations culturels.

Le premier consiste à faire des expériences, comme vous le dites, à lancer une expérience à partir de la conception de telle ou telle personne, ou groupe de personnes, et de voir ce que cela va donner. Je vous donne l'exemple de Bourges. On n'a pas lancé l'expérience de MONNET, on a lancé une Maison de la Culture, et puis on a dit à MONNET : "voulez-vous en être le responsable ?" et MONNET a sérieusement réagi. Il n'était pas toujours enchanté de ce qu'on lui avait fait faire et s'il l'avait fait lui-même il n'aurait pas fait comme cela. Il y a réussi parce qu'il est MONNET et parce qu'il est assez doué, mais je pense qu'il aurait pu réussir encore autrement.

De toutes façons, cette conception consiste à parachuter quelque part une expérience et puis aller voir les résultats, et c'est à partir de cette expérience qu'on provoque des réactions ; en observant ces réactions on définit certains besoins et certaines aspirations, car on a enfermé le public dans une expérience, et ses aspirations et ses besoins sont peut-être encore tout autres, même si cela réussit.

L'autre façon c'est une étude directe des besoins et des aspirations. C'est là où nous ne sommes plus du tout d'accord avec certains. Nous pensons que cette étude directe est possible. Elle est relative parce que, lorsqu'on fait par exemple des études de représentations des besoins et de représentations des aspirations, d'expressions des aspirations, on sait très bien que le fait même de faire une étude, c'est déjà une expérience, on provoque des réactions. Mais nous pensons que c'est quand même moins provocant que de parachuter une expérience culturelle directement.

Je crois que les deux choses sont à faire, simplement l'expérience lancée par tel ou tel ne supprime pas l'étude directe des besoins et des aspirations.

D'un autre côté, si cette expérience est confiée effectivement à des hommes, à des novateurs, à de véritables novateurs qui ont réellement du génie, ce sont des hommes qui sont à l'écoute des aspirations. J'ai eu de longues conversations avec LE CORBUSIER ; nous avons travaillé avec lui pour certaines études. Eh bien, LE CORBUSIER était réputé comme justement le novateur tout à fait au-dessus des réalités qui forçait le public ; eh bien, j'ai vu peu d'hommes aussi attentifs à étudier dans le détail es besoins et les aspirations des gens, et quand il construit la Cité Radieuse, on peut être d'accord ou pas d'accord, mais c'est fait avec de très longues expériences et de très longues observations. Il ne faut pas oublier que LE CORBUSIER a commencé son existence - c'est justement un autodidacte - en partant avec son baluchon, en grande partie à pied ou avec les moyens dont il disposait, pour aller jusqu'aux Indes, pour voir, pour regarder, et que dans tous ses cartons, dans tout son travail, on trouve un tas de petites notations, un tas d'études concrètes, pour voir le détail des besoins des gens.

Des novateurs comme lui, PLANCHON, MONNET, ont du talent mais de toutes façons ne partent pas de zéro, il leur faut aussi toute une série d'études pour que les aspirations puissent s'exprimer et qu'ils puissent en tenir compte de plus en plus.

M. PALMADE.- J'ai perçu une certaine différence entre l'analyse que vous avez proposée et l'analyse qui était issue des travaux des Commissions sur les problèmes d'objectifs et de besoins. Je crois qu'un thème central apparaissait, c'était l'importance du conflit et des conflits dans le travail du formateur d'adultes, que certains préféraient atténuer en disant "tension", "problème","opposition", mais enfin c'est cette notion de conflit, cette nécessité de faire quelque chose de très laborieux à travers les conflits, et de difficile, de dramatique parfois qui ressortait.

Or, je ne dis pas que cette notion de conflit n'était pas présente dans ce que vous avez exprimé, elle était présente à de nouveaux moments, mais il me semble que c'était à l'arrière-plan dans la tonalité de votre exposé en la caricaturant un peu.

Deuxièmement, on peut dire que c'est quelque chose comme : il y a des besoins obligatoires qui ne sont pas ceux de l'homme, et puis les besoins-aspirations qui sont ceux de l'homme et, dans le fond, notre problème c'est de suivre les besoins-aspirations. Je dois caricaturer un peu, mais je crois qu'il y a un peu de cela et qu'en tout cas la présence de la réalité est fortement atténuée.

La question que je poserai très directement, c'est, parlant des besoins-aspirations : est-ce qu'il n'y a pas de conflits au coeur du

besoin-aspiration ? Suffit-il de satisfaire les aspirations pour que ce soit résolu ? En particulier n'y a-t-il pas des aspirations imprécises ?

Dire "il faut de la culture" bien sûr, mais n'oublions pas que la culture faite à l'intérieur d'une certaine société va se manifester de façon tout à fait oppressive, la culture peut être une façon d'imposer son propre impératif culturel. Elle peut être aussi une façon de refuser la culture autre - on a parlé de la barrière pour atteindre un concept différent - mais je me demande si la culture n'est pas parfois une façon de se reconnaître entre soi, entre ceux qui en ont. Il y a une série de processus par lesquels on affirme la culture, qui ne sont pas en même temps les processus par lesquels on la refuse aux autres. Je ne dis pas que toute la vérité est comme cela, mais il faudrait qu'on tienne compte des aspects oppressifs, pragmatiques, et j'aurais tendance en ce qui me concerne à penser que tout cet aspect culturel n'est pas clairement sorti de vos propositions.

M. CHOMBART de LAUWE.- Dans la première partie de ce que vous avez dit, j'avoue que j'ai quelque peine à me reconnaître, dans cette partie négative, étant donné que lorsque je parle de besoin-obligation et besoin-aspiration c'est pour noter qu'on passe constamment de l'un à l'autre et que les aspirations qui naissent se transforment progressivement en besoins, pour libérer de nouvelles aspirations. C'est un mouvement perpétuel. Alors, je ne vois pas très bien comment j'aurais opposé d'un côté les besoins-aspirations qu'il faut satisfaire et les besoins qui s'imposent, ou alors je me suis très mal exprimé. J'avoue que je ne reconnais absolument rien, dans ce que vous dites, de ce que j'ai essayé d'exprimer. Alors, si c'est l'impression générale, je ne vous imposerai pas encore un exposé mais je crois qu'il faudrait tout reprendre à zéro.

Dans la deuxième partie, constructive, celle que vous semblez m'opposer, là je me reconnais tout à fait, mais c'est là que vous répétez ce que j'ai dit. J'ai l'impression, que la culture ne pouvait pas être imposée par une petite élite mais qu'il fallait que ce soit la culture de tout le monde et qu'il fallait prendre en considération dans une société toutes les formes culturelles de toutes les couches de la population.

J'avoue que je vois pas bien. J'ai l'impression que, dans une partie, vous me reprochez des choses que je n'ai pas dites et, dans une seconde partie, vous dites que je n'ai pas dit des choses que j'ai dites. J'avoue que là je suis un peu désarçonné.

M. X.- Je reprends ce que tu viens de dire - c'est sans doute une impression fausse et caricaturale - mais en t'écoutant je me demande comment tu résous le problème des aspirations contradictoires, des conflits d'aspirations. C'est sans doute une caricature, mais j'en venais presque à trouver dans tout ce que tu viens de dire un mythe de la volonté générale. Est-ce que réellement, comme on pouvait le comprendre à l'instant, tu penses qu'il y a des possibilités dans des cas nombreux et essentiels de dégager une aspiration unique, une aspiration en quelque sorte qui permettrait de dégager une solution claire ?

M. CHOMBART de LAUWE.- Je te ferai une réponse un peu plus longue dans quelques jours. Je vais sortir un petit livre qui s'appellera "pour l'Université" ; le premier chapitre s'appelle "aspirations et revendications dans une situation de conflit, Mai 1968 à Paris". Je crois que là on trouvera le problème assez directement et tu pourras voir que je n'ai pas peur d'étudier les situations de conflit, et même très proches.

Pour ce soir, je comprends en tout cas que c'est quelque chose qui manque certainement dans l'exposé. En cela, je suis d'accord avec M. PALMADE et si je ne l'ai pas dit ce n'est pas parce que cela ne m'intéressait pas, mais parce que je n'ai pas osé prolonger encore cet exposé trop long.

Bien entendu, les conflits d'aspirations sont un élément essentiel et d'ailleurs ne sont pas seulement des conflits d'aspirations dans les sociétés, ou entre classes sociales, ou entre groupes sociaux, mais aussi à l'intérieur d'un individu. Les deux sont liés. Lorsqu'on étudie par exemple les individus en situation de mobilité on voit à quel point les conflits d'aspirations collectives entre groupes se répercutent à l'intérieur d'une personne et créent des situations dramatiques. Lorsqu'il s'agit, par exemple, de déplacement culturel d'une personne d'une culture dans une autre, comme les étudiants dont je parlais tout à l'heure qui viennent de pays d'Afrique ou d'Amérique du Sud pour travailler en Europe, là les conflits d'aspirations qui sont des conflits à l'échelle mondiale se répercutent à l'intérieur de chaque individu. Je suis tout à fait d'accord. Il est vrai que la prise de décision résulte toujours d'un dialogue conflictuel entre des groupes et souvent entre un ensemble de groupes et l'organe de décision qu'ils ont eux-mêmes désignés car, fatalement, il y a un conflit entre l'organisme, même dans la société la plus démocratique, à qui est confiée la décision pendant un temps, et les aspirations qui se manifestent. C'est pourquoi il faut un réajustement constant pour que l'organe de décision puisse modifier son système de prise de décision en fonction de la modification des aspirations de la population. Il doit donc être constamment à l'écoute de ces aspirations, constamment en observation des conflits. Bien sûr il faudra toujours voir comment, dans ces conflits, des tendances dominantes se manifestent ; la décision sera toujours prise en fonction d'une tendance dominante.

L'interpellateur.- Dominante par le nombre ?

M. CHOMBART de LAUWE.- Ce n'est pas nécessairement par le nombre. Là, il faudrait étudier tout le système politique, étudier si c'est intéressant, mais on n'a pas encore trouvé justement le système de représentation de toute la population, car l'étude statistique banale qu'on utilise la plupart du temps est quand même assez mal adaptée. Là, il y a un très gros effort créateur à faire.

M. GONDONNEAU.- La notion d'aspiration peut être examinée également d'un point de vue historique, par exemple, des aspirations collectives peuvent être incarnées par des classes sociales. Le passage d'aspirations individuelles à la prise de conscience que ces aspirations sont aussi des aspirations collectives est un phénomène propre à une classe sociale. Je crois que ce qui caractérise notre époque, c'est que les ajustements entre besoins et aspirations deviennent de plus en plus difficiles dans la mesure où il y a des processus de satisfaction d'un certain nombre de besoins - comme on l'a dit dans cet exposé - qui donnent naissance à de nouvelles aspirations d'une manière assez rapide, avec des évolutions quelquefois non prévisibles, à tel point d'ailleurs qu'on a pu penser à certains moments qu'on pouvait satisfaire un certain nombre de besoins et apporter des réponses satisfaisantes pour tous.

Eh bien non, parce qu'il y a effectivement un conflit permanent entre des groupes ou des classes sociales qui, même si un certain niveau de satisfactions est obtenu, même si un certain nombre de besoins est satisfait, ont des aspirations de plus en plus exigeantes, ces aspirations se situant non seulement à des niveaux quantitatifs, mais à des niveaux qualitatifs. Et c'était effectivement d'une certaine manière ce que vous aviez

mis, je pense, au niveau de la décision. Le phénomène, par exemple, c'est qu'à ce niveau là on ne se contente pas d'un certain nombre de satisfactions matérielles. En matière d'urbanisme, on veut également au niveau de la décison avoir son mot à dire.

Je pense peut-être que cet aspect à la fois historique des rapports entre les besoins et les aspirations et le caractère d'évolution rapide du passage de l'un à l'autre, est peut-être un danger qui est moins apparu dans cet exposé, parce que quand on me dit par exemple qu'on fait référence uniquement à l'aspect idéal de la ville, ce n'est pas vrai. J'ai l'impression au contraire qu'on est dans une société aujourd'hui où il y a des affrontements dont on peut se rendre compte, sur des problèmes extrêmement concrets et de façon quotidienne.

M. CHOMBART de LAUWE.- En ce qui concerne les conflits d'aspirations de groupes, je voudrais citer un autre exemple concret, qui se rapporte d'ailleurs aux conflits d'aspirations, c'est l'étude qui a été faite par un de nos camarades dans une grande entreprise sur les Comités d'Entreprise dont je parlais tout à l'heure avec quelqu'un d'entre vous.

Cette étude porte sur les antagonismes dans des situations de conflit à l'intérieur d'une entreprise, étudiant la prise de décision en réponse - ou plutôt en l'absence de réponse - aux revendications.

Ce qui nous intéresse, c'est l'étude de l'apparition des aspirations, de la prise de conscience des aspirations, du passage de l'aspiration à la revendication, du conflit qui devient ouvert à partir de la revendication entre, dans le cas présent, le patronat et les ouvriers, et la réponse qui est donnée dans la décision par le patronat.

Là, on voit très bien, d'une manière concrète, où le conflit s'établit, comment il ne peut pas être résolu, parce que chacun des participants est attaché à un système de valeurs entièrement différent. Derrière le conflit d'aspirations, il y a un conflit de systèmes de valeurs et un conflit de représentation du groupe, et c'est à des études de ce genre auxquelles je faisais allusion quand je parlais du système de valeurs, d'un côté lié au profit sous toutes ses formes, avec toutes les nuances qu'on a mises dans la notion de profit - et Dieu sait si on en a mis - mais quand même lié au profit, et finalement à un système de valeurs fondé sur l'argent, et d'un autre côté à un système de valeurs lié à une valeur fondamentale qui ne paraît pas être tellement la liberté mais la dignité (la liberté n'arrivant qu'ensuite). Eh bien, cette situation concrète de conflit se relie très directement à un système de représentation et à un système de valeurs qui est derrière, et si j'ai l'air de parler d'une manière abstraite des liaisons entre aspirations, système de valeurs, système de besoins, c'est parce que j'ai derrière toute une série d'exemples dans des domaines extrêmement différents où ces situations de conflit ont été étudiées d'une manière concrète.

Je m'excuse d'avoir été peut-être trop rapide mais je crois que je pourrais y répondre assez bien si j'avais le temps.

M. X.- Une difficulté de communication que vous avez abordée avec une partie du groupe vient de ce que, pour beaucoup d'entre nous, la notion de besoins ou d'aspirations c'est une notion vécue dans le contact personnel que nous pouvons avoir, alors que de la notion d'aspirations telle que vous la définissez, telle que vous la faites sourdre de vos recherches de sociologue, ou à la rigueur sur le plan politique, on sent sourdre aussi des aspirations ou des besoins. On est là entre deux ordres et deux façons d'appréhender le réel qui sont un peu différents.

Vous parliez de LE CORBUSIER. LE CORBUSIER avait effectivement un très grand sens de réponse à des aspirations, à des besoins, mais ce ne sont pas les utilisateurs réels de son ensemble qu'il a interviewés ou qu'il a réunis, mais des hommes qu'il a rencontrés, la société en général.

M. CHOMBART de LAUWE.- Nous avons interviewé les hommes qui étaient dans les logements qu'il avait construits, et nous avons été ensuite en discuter avec LE CORBUSIER. Ces hommes, nous les avons interrogés personnellement, après de très longues séances et en les regardant vivre dans leurs logements. Pour vous donner un exemple, des équipes de notre groupe ont passé des semaines entières dans l'habitation de LE CORBUSIER à discuter avec les gens, à les regarder vivre, à observer le détail complet de leur comportement, et dans des études sur l'alimentation dont je parlais, ils ont suivi par exemple les budgets des familles pendant plusieurs semaines et au jour le jour avec les dépenses quotidiennes de chaque jour, et ils ont interviewé les familles sur toutes les réactions qu'elles avaient à propos des détails de l'alimentation, du logement, du vêtement, etc...

Entre le psychologue et le sociologue il y a aussi l'ethnologue qui essaie de suivre tous les détails de la vie quotidienne et essaie de replacer les réactions psychologiques dans un contexte sociologique et surtout dans un complexe culturel. C'est là le rôle de l'ethnologue et c'est surtout sur ces techniques là que nous nous appuyons.

Je crois que le décalage peut venir en partie de ce que vous dites parce que j'ai insisté plus sur les aspects sociologiques, étant donné qu'on avait insisté plus ailleurs sur les aspects psychologiques ; mais je pense que le décalage vient d'autre chose, cela ne peut suffire à l'expliquer.

M. X.- Je crois que lorsqu'on étudie les besoins d'une société, ses aspirations, il y a le danger de retrouver des besoins ou aspirations qui sont façonnés par l'idéologie dominante d'une société, par l'intermédiaire des processus éducatifs, etc...

Je me demande s'il ne serait pas plus intéressant d'étudier non pas ce que les gens veulent, désirent, mais ce qu'ils ne veulent pas, ne désirent pas, d'étudier des résistances, par exemple pourquoi les ouvriers ne vont pas dans les Maisons de la Culture, pourquoi les jeunes ne vont pas dans les Maisons de Jeunes, pourquoi les Africains ne veulent pas de développement.

Je pense que, paradoxalement, c'est dans ces résistances qu'on pourra trouver les véritables désirs des gens ; c'est une approche méthodologique différente.

M. CHOMBART de LAUWE.- En général, quand on étudie les situations de conflit, c'est un peu cela qu'on étudie. Vous avez tout à fait raison, mais lorsqu'on étudie, par exemple, le refus de participation des ouvriers dans un Comité d'Entreprise, on étudie justement l'incompréhension entre les ouvriers et la Direction, venant du fait que la Direction étant liée à sa propre vision du monde, à son propre système, n'a pas compris le système de valeurs dans lequel se trouvaient les ouvriers, auquel étaient attachés les ouvriers, elle n'a pas compris leurs revendications, les revendications qu'ils exprimaient à partir de leurs aspirations, et les ouvriers ont toujours souligné justement tout ce qui manquait dans la décision du patronat ; et à ce moment là effectivement, en soulignant les manques, ils faisaient valoir leurs véritables aspirations.

Je suis tout à fait d'accord avec vous là-dessus.

Melle FREICHE.- Lorsque vous avez dit tout à l'heure que les différences de besoins ressortaient plus exactement des différences dans les tautologies de valeurs, je suis tout à fait d'accord. Et pour le relier au problème de la formation, la formation est en quelque sorte un mode de résolution d'un conflit, un choix que l'on a fait pour résoudre un conflit. C'est un problème qui nous préoccupe.

Je voulais demander si vous avez étudié la façon dont le conflit avait été résolu, comment et par qui.

M. CHOMBART de LAUWE.- La solution du conflit, en matière d'urbanisme par exemple, nous l'avons étudiée partiellement. Nous avons surtout souligné les éléments du conflit, par exemple dans le divorce qui s'établit entre la population et les responsables des bâtisseurs, comprenant des architectes, des administrateurs, etc...

Ils construisent un groupe d'habitations, la population s'y installe. Au bout d'un certain temps, il y a des formes différentes de conflit qui s'établissent. Le plus grave, à notre avis, c'est le conflit latent, ce que nous avons appelé la "discordance passive", dans laquelle les gens ne prennent même pas bien conscience, eux, du conflit qui existe. Et lorsque vous les interrogez ils vous disent "cela ne va pas mal" ou "cela pourrait être mieux", mais vous savez, ils font la part des choses, leur attitude est un peu découragée mais pas violente, pas méchante, et l'administrateur est très content, il dit "vous voyez, cela va, il n'y a pas de rouspétance, cela va très bien". C'est là où le conflit risque de devenir vif, brusquement et d'une manière incontrôlée.

Deuxièmement, à l'échelon de la nation, j'ai eu l'occasion de faire un exposé, il y a à peu près 7 ou 8 mois, en disant que dans une

société il pouvait aussi s'établir des situations de discordance passive lorsque le Pouvoir en particulier utilisait trop largement les moyens de communication de masse pour faire passer certaines décisions et supprimait ainsi les possibilités de dialogue violent. Lorsqu'une situation de discordance passive s'établissait dans un pays on avait l'impression que tout allait bien mais qu'on pouvait se trouver brusquement, du jour au lendemain, devant des situations de révolte et non plus devant des situations de revendications constructives.

Quelques mois plus tard nous étions en Mai 1968 et j'ai reçu une communication téléphonique émanant de l'endroit où j'avais fait cette communication, me disant : "eh bien, il y a quelques mois, vous nous avez raconté quelque chose à laquelle nous pensons sérieusement maintenant". Alors peut-être que cette analyse d'une situation de discordance passive, cette fois, n'était pas tout à fait dans l'abstrait.

Je crois qu'on peut très bien montrer que certaines situations qui paraissent tout à fait tranquilles sont en réalité des situations dangereuses, alors que des situations de conflit ouvert, dans lesquelles les revendications se manifestent d'une manière souvent désagréable pour le Pouvoir, ces situations sont loin d'être dangereuses ; ce sont des situations constructives. C'est tout le problème de la contestation.

Melle QUERRIEN.- Je pense que l'exemple est très bon.

Le problème que je voulais poser c'est qu'il y a d'une part l'accession d'adultes à un certain niveau dans la situation actuelle et autre chose, ce qui explique ces états de conflit plus ou moins latents dont vous venez de parler, qui en fait se situent au niveau de l'acte

politique et il m'a semblé que, dans l'exposé, on disait que l'éducation permanente doit permettre à un nombre d'hommes de plus en plus grand de prendre part à la planification. Personnellement, je me demande dans la société actuelle à quoi sert la planification ? Cela ne m'intéresse pas tellement que de plus en plus d'hommes y prennent part.

M. CHOMBART de LAUWE.- Moi, si.

Melle QUERRIEN.- Ce sera toujours un grignotage d'un système qui est structuré. C'est vraiment là tout le problème.

Par ailleurs, la formation doit être faite en fonction d'un système de valeurs fondé sur la dignité. Est-ce que, dans la structure sociale actuelle, un système de valeurs fondé sur la dignité peut devenir dominant sans un bouleversement beaucoup plus radical que celui qui est ébauché ? C'est cela que je voudrais savoir.

Dans le problème des Halles, ce que vous avez demandé peut en effet aboutir si le rapport de forces entre l'Etat d'un côté et par ailleurs les Syndicats ouvriers, d'une part, les Comités d'action de quartiers de Paris d'autre part, est tel qu'effectivement en ce moment on leur cède un certain nombre de choses, mais c'est un rapport de forces qui se situe au niveau politique.

M. le Dr BIZE.- Il n'y a aucune société parfaite, aucun système n'est parfait, et dans tous les Pays quels qu'ils soient il y a des conflits.

Melle QUERRIEN.- Je ne veux pas éliminer les conflits.

M. CHOMBART de LAUWE.- Non seulement je ne crois pas qu'on puisse les éliminer, mais je souhaite qu'on les cultive, parce que justement ce qui fait peur c'est l'absence de conflits ouverts. Quand il n'y a pas de conflits ouverts, quand on ne les voit pas, c'est qu'ils sont latents. Et là je ne crois pas non plus à une société idéale dans laquelle justement il n'y aurait jamais de conflits.

Ce que je voudrais, c'est qu'on prenne conscience de ces conflits, qu'on ait les moyens de les analyser, de les faire ressortir et, à ce moment là, d'essayer de les résoudre.

Je ne crois pas que ce que j'énonçais là soit en contradiction avec un désir de transformation totale de la société. Pour ma part, je crois même que ce que je crains dans les situations de discordance passive dont je parlais, c'est qu'elles aboutissent non pas à des révolutions mais à des révoltes, et j'essaye de faire la différence entre les deux parce que la révolte finalement, si elle n'est pas impliquée dans un processus révolutionnaire beaucoup plus général, la révolte non seulement n'aboutit pas à son but, mais aboutit la plupart du temps à l'inverse de ce qu'elle cherchait ou de ce que cherchaient ceux qui l'ont déclenchée.

Ce n'est pas du tout pour éliminer une transformation profonde, ce n'est pas du tout dans le but de faire du réformisme que je contesterais aussi, mais c'est dans le but de suivre un processus révolutionnaire de transformation d'une manière constructive.

Je ne voudrais pas aller trop loin dans ce domaine, ce n'est pas l'objet de cet exposé, mais je constate aussi des faits et ce sont bien des constatations que nous faisions à propos de l'habitation LE CORBUSIER dont je parlais, ou bien à propos des Halles de Paris, ou à

propos d'une situation générale.

Nous avons constaté des situations de conflit et de regrets latents ; nous avons regretté qu'on se félicite de ces situations et qu'on n'essaye pas de les faire sortir à l'extérieur, ce qui aurait peut-être permis soit de prendre les devants, soit de donner à la revendication un aspect plus constructif.

Melle ORMOS.- J'ai une certaine difficulté à comprendre votre vision globale de problématique même, mais j'ai une difficulté également à relier certaines propositions de votre discours entre elles, disons uniquement dans une perspective méthodologique.

J'aimerais que vous m'aidiez à retrouver la définition de LALANDE des besoins, car vous nous avez parlé d'un état par rapport à un manque et par rapport à une finalité, et après vous avez parlé de l'aspiration et vous avez dit qu'il y a des aspirations qui ne sont pas conscientes, je ne sais pas qui devrait prendre conscience de ces aspirations.

Si je mets les deux propositions ensemble, je ne sais pas à quoi cela m'amènerait.

D'un autre côté, vous avez parlé également d'interaction entre l'évolution des aspirations en aspirations d'obligation, en revendications.

Toutes ces propositions là, j'ai des difficultés à les relier dans une perspective méthodologique.

M. CHOMBART de LAUWE.- C'est un peu difficile, parce qu'il faudrait recommencer l'exposé mais en ce qui concerne la définition de LALANDE, je ne

m'y attache pas, je vous donne celle de LALANDE parce qu'elle me paraît relativement simple et claire et que, finalement, elle est plus opératoire qu'un certain nombre d'autres. On pourrait vous en donner pas mal d'autres. Si vous voulez que je la répète.

Melle ORMOS.- Je me suis mal exprimée. Il s'agissait de la finalité d'une personne, en l'occurrence la finalité humaine puisque vous avez maintenu cette définition là, et vous avez parlé des aspirations qui ne sont pas conscientes. A ce moment là, je me pose la question : qui détient la clef de cette finalité ?

M. CHOMBART de LAUWE.- Mais une personne peut n'être pas entièrement consciente de toutes ses finalités. Cela demanderait un développement, mais je ne crois pas que ce soit absolument contradictoire. Il y a des finalités conscientes, mais il y a des finalités dont on n'a pas entièrement pris conscience. Et je pense effectivement que le problème des aspirations latentes, des aspirations dont on n'a pas encore pris conscience totalement, est un problème très complexe. Il ne faut pas l'éliminer pour autant.

J'ai insisté sur le fait que, dans des Pays se trouvant dans une situation économique défavorisée, on avait souvent tendance à dire qu'il n'y avait pas d'aspirations, et que le problème c'était cette absence d'aspirations, cette absence de besoins. Or, au moment où vous modifiez le niveau de vie, à un certain seuil, vous voyez un changement brusque des comportements et nous avons fait l'expérience dans des populations ouvrières en France, nous constatatons qu'au-dessous d'un certain niveau de vie tout le comportement est dominé par la préoccupation quotidienne et les solutions à apporter à des difficultés pratiques, et qu'au moment où on franchissait un certain seuil il y avait un changement très rapide, très brutal, et que le choix devenait possible, alors qu'auparavant

le choix n'était pas possible parce qu'il était toujours dominé par la préoccupation du moment. A partir d'un certain seuil, vous pouvez choisir entre deux objets, celui qui vous plaît le plus en fonction d'un intérêt.

Nous avons pu remarquer des préoccupations ou des aspirations à tel ou tel objet mais elles ne peuvent jamais arriver à se manifester parce qu'il n'y a aucune condition possible pour cela. Mais au moment où vous changez les conditions et franchissez le seuil, à ce moment là, du jour au lendemain, vous voyez des choix qui se précisent. Ce n'est pas du jour au lendemain que les gens ont développé le goût pour ceci ou cela, ils l'avaient avant ; ils ne pouvaient pas le manifester. C'est dans des situations très concrètes qu'on étudie cela.

M. le Dr BIZE.- Il n'a guère été fait allusion dans ce débat aux besoins relatifs à des états de manque, mais il y a aussi toute une série de besoins qui sont relatifs à des excès de plénitude, non seulement corporels, ceci est connu et banal, mais également des états d'excès de plénitude avec le besoin de donner, le besoin de faire plaisir, le besoin d'aimer, qui ne correspondent pas du tout à des manques. Nous sommes là dans une autre chose et ce sont des besoins très importants aussi qui peuvent devenir une sorte de difficulté. On peut toujours, par la voie d'une dialectique très subtile, les ramener à des manques quand même, mais en fait ce sont tout de même des excès de plénitude.

M. CHOMBART de LAUWE.- Ce n'est pas sûr que ce soit le bon mot "excès de plénitude",mais un fait que vous avez raison de rappeler c'est qu'insister sur le manque est un aspect un peu facile et tout à fait insuffisant. A ce point de vue, la définition de LALANDE devrait être complétée par bien d'autres choses.

Cela nous l'avons vu à diverses reprises. J'essayerai de faire le point de toute la documentation que nous avons là-dessus mais, pour l'instant, j'ai voulu simplifier un peu et peut-être trop. Alors, je suis d'accord pour dire que le manque n'est qu'un aspect du besoin.

Remarquez, lorsque vous parlez du besoin d'aimer, que c'est aussi le manque. Il y a quand même un manque dans l'état dans lequel se trouve la personne qui a à donner.

M. le Dr BIZE.- Le véritable manque c'est le besoin d'être aimé. Mais le besoin d'aimer correspond à un manque, mais c'est tout de même un autre côté de la question.

M. LE VEUGLE.- J'ai été préoccupé tout à l'heure plusieurs fois par l'exemple de LE CORBUSIER, qui a été cité par plusieurs personnes. Je pense tout de même que si LE CORBUSIER a eu l'influence que nous savons sur l'architecture de notre temps, ce n'est pas uniquement et peut-être pas tellement parce qu'il a été très informé des besoins, des aspirations des populations, mais aussi parce qu'il était LE CORBUSIER. Il y a un aspect de création, d'invention d'un individu qui a influé sur son temps.

Voilà la conclusion que je tire de cette réflexion à propos de LE CORBUSIER.

Je crois qu'entre les gens qui ont des besoins et des aspirations et ceux qui sont responsables des programmes de formation et qui essaient d'en définir les objectifs, il est sans doute bon d'introduire les spécialistes des sciences humaines et, en particulier, les sociologues parce qu'ils peuvent faire préciser les besoins, qu'ils peuvent les mesurer voir peut-être certaine évolution dans ces besoins et ces aspirations. Mais ce

ne sera jamais assez, parce que pour passer - je prends la définition de LALANDE - du problème des besoins à celui des finalités, il y a d'autres personnes qui peuvent intervenir, et je crois que ces gens là sont parmi le petit nombre des gens qui, à toutes les époques, voient un peu plus ou plus loin que leurs contemporains.

Les contemporains, dans leur grand nombre, sont soumis à toutes sortes d'influences conditionnelles, par la Presse, la Radio, la Télévision, etc... et vont peut-être concevoir que leurs aspirations à la culture sont satisfaites par le Club Méditerranée ou par des institutions de ce genre.

Je crois que ce petit nombre de gens est susceptible de faire évoluer les besoins et les aspirations vers des objets non seulement capables de les satisfaire, mais de les satisfaire en fonction d'une certaine conception de l'homme et du monde, qui va dans le sens du progrès de l'humanité.

Voyez-vous ce que je veux dire, je crois que cet élément là on n'en a peut-être pas suffisamment souligné l'importance.

Mme MASSE.- On ne fait pas assez attention à une des tonalités du mot "aspiration". Peut-être qu'on pense trop "aspiration" comme "désir". Justement dans "aspiration" il y a idée de s'élever, sous des formes qu'on ne conçoit peut-être pas mais qui font qu'on a conscience d'une création dont on s'aperçoit après coup qu'elle représente un progrès.

M. CHOMBART de LAUWE.- C'est très juste ce que vous dites dans "il y a autre chose que le désir", et c'est bien pourquoi on emploie le mot "aspiration" et pas seulement le mot "désir".

Je voudrais revenir à ce que disait Jean LE VEUGLE à propos de LE CORBUSIER, parce qu'on touche à un autre problème très important, c'est celui de l'homme de génie dans une société. Je crois que l'homme de génie crée quelque chose en fonction de sa personnalité, c'est très vrai, mais un des traits de sa personnalité c'est toujours de saisir les aspirations que les autres n'ont pas encore saisies mais qui existent. Je crois que c'est un des traits du génie justement et que les aspirations qu'avait saisies LE CORBUSIER ce sont justement des aspirations peu perceptibles chez la plupart des gens, mais qui ont pris pour LE CORBUSIER une force énorme parce qu'il a senti que ces aspirations étaient en peine d'expression. Mais la différence entre le créateur de génie, qui arrive à transformer vraiment une société, et celui qui reste en contradiction complète avec cette société, c'est que le premier justement a décelé quelque chose en partant des aspirations et en le prolongeant dans leur sens.

Il n'y a pas contradiction pour moi entre le génie et la prise en considération des aspirations, au contraire, le génie consiste à les déceler plus tôt.

M. CAVOZZI.- Le génie ne se contente pas d'exprimer d'une manière manifeste des aspirations latentes.

Je pense à des efforts pour comprendre le théâtre moderne, je me place dans une certaine perspective. Aller au théâtre et tout d'un coup se retrouver devant des pièces faites par des gens qualifiés, disons de génie, mais qu'on ne comprend pas ; on a même l'impression que cela ne répond pas au besoin. En fait, ici, il y a un petit conflit entre l'idée du besoin collectif et du besoin individuel. Vous ne prendrez conscience que cet auteur est vraiment un génie que si vous découvrez dans l'interaction avec les autres, à l'issue du spectacle, qu'il est en train

d'exprimer des besoins dont vous n'aviez pas encore conscience et que justement il y a une espèce de balbutiement qui fait qu'il y a des auteurs modernes qui sont des précurseurs, qui sont encore "mauvais" parce qu'ils n'ont pas su rendre explicite ce qui est latent, mais qui sont bien des précurseurs et feront avancer la prise de conscience des besoins parce qu'on ressentira quelque chose.

Je prends un exemple personnel. Il m'est arrivé de voir des pièces d'auteurs qui ont commencé par me déplaire, et puis j'avais une espèce de modification, que j'aurais pu qualifier de morbide, de retourner les voir parce que j'avais l'impression qu'il y avait quelque chose d'erroné, et tout d'un coup je l'ai senti et, en le comprenant, j'ai eu conscience d'un besoin, il fallait que j'y retourne.

Au point de vue formateur, je pense que lorsqu'on dit qu'on satisfait des besoins, à la limite c'est une impropriété et je vais essayer de m'en expliquer. Les besoins en général sont vagues. Ce qui est exprimé, au cours de la formation, c'est un certain nombre d'attentes qui deviennent plus ou moins précises lorsque les modifications individuelles deviennent collectives, lorsque le groupe de formation évolue, à un moment donné, il y a libération de ce que j'appelle des aspirations collectives. Je crois que si on se contente d'utiliser le terme de "besoins" on ne se rend pas compte d'une manière suffisamment précise à la fois de l'évolution d'une situation de formation et, d'autre part, on a du mal à situer la notion d'aspirations.

Moi, personnellement, je trouve que cette notion de "besoins" est intéressante lorsqu'on la met en regard de l'aspiration dans des analyses psychologiques, mais lorsqu'on veut se placer sur un terrain qui est le nôtre, à savoir le terrain de la formation, je préfère de beaucoup

la notion d'attente. Lorsqu'elles sont exprimées, elles peuvent être des craintes, bien entendu, elles font référence à l'existence de besoins, mais elles sont traduites au niveau des situations concrètes parce que les Syndicats veulent faire ceci ou cela. Il y a, à ce moment là, existence sous-jacente d'aspirations. Mais si on utilise la notion de "besoins", à la limite on peut dire qu'on retrouve partout les mêmes besoins d'un groupe à un autre.

On peut faire allusion à des classifications encore plus anciennes : besoins ostentatoires. Maintenant, cela me fait rire parce que, pour beaucoup de mes contemporains, c'est fondamental pour eux.

Je trouve qu'il y a autour de la notion de besoin une aura de vague et de flou, s'il n'y a pas d'autres notions comme celles d'attente ou d'aspiration qui soient mises en relief.

M. CHOMBART de LAUWE.- Pour ma part, je suis tout à fait d'accord avec vous parce que c'est là un problème que j'avais soulevé au sujet des aspirations, vous faites intervenir la notion d'attente et, même pour la formation, je pense que le niveau d'attente et le niveau d'aspiration doivent toujours être liés ; ce n'est pas seulement attente, c'est attente par rapport, c'est le décalage entre le niveau d'aspiration et le niveau d'attente qui est intéressant et le niveau des réalisations.

Quant aux rapports entre les attentes et les aspirations et la manière dont les responsables de la formation arrivent à faire les ajustements nécessaires, ils me paraissent beaucoup plus intéressants que la satisfaction de besoins qui sont exprimés, de façon générale, d'une façon beaucoup plus vague qu'une attente. Cela se décrit, c'est à moi d'essayer de voir qu'elles sont les aspirations qui sont dessous, alors qu'au niveau des besoins on a des choses qui sont très générales.

Mme MASSE.- En repensant à LE CORBUSIER, je me disais que peut-être justement les besoins se traduisent par des souffrances, et c'est pour cela que je pense que vous avez raison avec votre idée d'attentes et que LE CORBUSIER se disait moins : "il faudrait ceci" ou "il faudrait cela" que : "ils ne peuvent pas circuler, ils ne peuvent pas respirer, ils ne peuvent pas marcher, ou regarder par la fenêtre, voir un beau paysage et en jouir".

Alors il y a une invention de la part de LE CORBUSIER, ou de la part du formateur, en réponse à la souffrance qu'ils constatent et à ce qui détermine la souffrance. L'attente est précise en fonction de la souffrance, elle est tout de même relativement vague. On a besoin de quelqu'un d'autre pour apaiser la souffrance : c'est le formateur, ou c'est le docteur ou c'est l'architecte, et on demande de sa part une intervention pour répondre à une souffrance qui, elle, est précise et consciente, mais qui détermine là une attente-aspiration.

M. CHOMBART de LAUWE.- Cela va encore plus loin, parce qu'en réalité chez LE CORBUSIER il y avait toute une vision d'une certaine harmonie, c'étaient les vingt-quatre heures de la nature, c'était le rôle du soleil. Ce que vous dites sur la prise de conscience de la souffrance s'était trouvé chez LE CORBUSIER, mais il y avait vraiment une aspiration à une sorte de société idéale, de monde idéal, liée d'ailleurs à des conceptions esthétiques dans le fonctionnalisme dans lequel on établissait des rapports entre la dimension du corps et certaines proportions des objets pour établir l'harmonie. Il y avait tout un aspect très positif qui complétait la constatation de la souffrance chez LE CORBUSIER.

Mme MASSE.- Mais cela, c'est le caractère de son génie et le caractère de sa réponse, si bien qu'on peut avoir des réponses très différentes à de

mêmes souffrances. C'est justement le caractère de son invention à lui, et qui va contenter certains mais pas d'autres, parce qu'il y a des gens dont les souffrances sont apaisées par une certaine harmonie et d'autres qui demandent autre chose pour apaiser leur souffrance.

On tombe là sur la question des finalités parce qu'il y a des gens pour lesquels la fin dernière est en fait une harmonie, et c'est à ceux-là que LE CORBUSIER répond plus spécialement par exemple avec la sienne. Mais après tout il y a des formes diverses d'harmonie et il y a d'autres fins que ce point d'harmonie, il y en a de plus simples, de moins incontestables, il y a tout un classement des fins qu'on pourrait peut-être essayer d'établir aussi.

Pour répondre à la question de Melle ORMOS, il y a des fins dont on peut en partie se demander par qui elles ont été établies et si elles l'ont été, j'entends dont on peut se demander si elles sont liées à l'homme. Il y en a qui probablement sont créées au fur et à mesure précisément par ceux qui en proposent ou proposent des réponses à des fins. Les idées d'harmonie et les prédominances esthétiques de LE CORBUSIER ont révélé à certains hommes qu'ils considéraient comme une fin une certaine solution harmonieuse.

M. CHOMBART de LAUWE.- Un point important dans ce que vous dites là, c'est que la création est l'invention des moyens. Ce n'est pas en contradiction avec ce qu'on disait tout à l'heure.

En même temps, la prise en considération des aspirations naissantes et l'invention des moyens nouveaux pour y répondre d'avance, tout le travail de LE CORBUSIER c'est de répondre d'avance aux aspirations qui sont à peine naissantes actuellement, et cela c'est un travail d'éducateur.

M. le Dr BIZE.- Je voulais souligner mon accord avec notre Collègue, à savoir que la notion d'aspiration est beaucoup plus facile à percevoir que la notion de besoin, d'autant plus qu'une même aspiration peut relever de plusieurs besoins. Autrement dit, nous sommes à un autre niveau, à un niveau plus accessible, mais ce niveau plus accessible ne doit pas tout de même faire ignorer les niveaux qui sont en-dessous, qui sont des besoins plus difficiles à détecter. Je suis d'accord là-dessus.

M. BERCOVITZ.- J'ai deux sortes d'impressions que je voudrais exprimer ici. L'une c'est qu'on ne peut pas se départir de la pensée des valeurs, à partir du moment où on parle du besoin. LE CORBUSIER, c'est bien, c'est un génie, il était en avance, dans nos systèmes de valeurs à nous, si on parle des gens qui sont des précurseurs, CAVOZZI parlait tout à l'heure des dramaturges d'avant-garde, c'est exactement un même système, il y a des publicitaires qui s'efforcent de créer des besoins ou d'en faire émerger, qui sont d'avant-garde, qui créent des besoins. On peut penser que pour créer des besoins, par exemple de consommation, que nous considérons absents dans des systèmes de valeurs disons moins bons, ils s'appuient sur des aspirations conscientes ou non encore conscientes, de façon à substituer à une aspiration profonde un besoin beaucoup plus concret qui va rendre service à ceux qui ont des produits à vendre.

Il me semble qu'immanquablement on tombera là-dedans parce que, quand on est en face d'un groupe de formation - je suis moi-même conduit à former des gens - on se dit : "qu'attendent-ils ? qu'est-ce qu'ils veulent ? quels sont leurs besoins ? quelles sont leurs aspirations ?"

Finalement, d'une manière ou d'une autre, à plus ou moins long terme, je suis conduit à leur faire découvrir ce que je pense qu'ils doivent avoir comme besoins ou quelque chose de ce genre, et peut-être que

ce sont les manques que je leur attribue, que je souhaite qu'ils aient comme besoins.

Ce que je me demande c'est si, en dernière analyse, ce que peut faire un formateur ce n'est pas ce qu'on essaie peut-être un peu de faire ici, c'est-à-dire de connaître objectivement les besoins d'une population, de les étudier et de les classer, mais - pour reprendre ce qui a été dit tout à l'heure - d'aider les personnes en formation à prendre conscience de ce qu'elles ont peut-être des besoins et des aspirations, quelque chose qui les met en mouvement, quelque chose à quoi elles aspirent, qui va se transformer d'ailleurs au fur et à mesure qu'elles en prendront conscience. Ce qu'on peut faire de mieux, c'est non pas de leur décrire leurs besoins, de les nommer, mais de les aider à exprimer ce qu'elles ressentent, et c'est à travers cette expression, cette réflexion permanente, qu'on peut éventuellement les aider à progresser. Il ne s'agit peut-être pas de connaître les besoins, parce qu'à ce moment là on les fige, mais de créer une dynamique, de favoriser l'expression et la création d'une dynamique de réflexion permanente sur la nature de ces problèmes.

TROISIEME PARTIE

COMMUNICATIONS PRESENTEES AU SEMINAIRE EN SEANCES NON-PLENIERES

M. ARDOINO Association Nationale pour le Développement des Sciences Humaines Appliquées	Intervention dans le cadre d'une organisation industrielle
M. BAILET Association pour la Formation Professionnelle des Adultes	Expérience de l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes
M. BARBARY Institut National pour la Formation des Adultes	Formation des maîtres du cycle terminal pratique
M. BERCOVITZ Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale	Intervention dans une entreprise industrielle
M. BIZE Société Française de Chréiologie	L'enseignement de la psychologie appliquée au travail dans le cadre du C.N.A.M.
M. BOSQUET Centre Inter-entreprises de Formation	Enquête sur les besoins en formation des cadres dans les régions de l'ouest et du sud-ouest
M. CROS Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active	Communication et éducation du comportement social - L'expérience des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA)
M. ELIE Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale	Recherche des besoins dans une expérience de formation collective (bassin ferrifère)
M. HONORE Institut de Formation en Psycho-Pédagogie Familiale et Sociale	La communication interprofessionnelle dans la formation

M. de LACLEMENDIERE Union Française des Organismes de Documentation	Une expérience de formation pédagogique ayant trait à l'information scientifique et technique
M. LEVY Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Paris	Une intervention dans un hôpital psychiatrique
Mme MASSE et M. GONDONNEAU Planning Familial	Expérience du Planning Familial
Melle ORMOS Electricité de France	Reconsidération des "objectifs" d'un stage technologique pour jeunes cadres et étude de leurs "besoins"
M. PETIT Groupe de Recherche et d'Education pour la Promotion	Expérience de formation dans l'administration

COMMUNICATION ET EDUCATION DU COMPORTEMENT SOCIAL
L'EXPERIENCE DES CENTRES D'ENTRAINEMENT AUX METHODES D'EDUCATION ACTIVE (C.E.M.E.A.)

M. CROS

Mesdames et Messieurs, je vais vous présenter, comme il était prévu, une expérience d'éducation permanente assez particulière : celle des "Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active" (ou CEMEA). J'en ai déjà parlé à la réunion plénière. Je suppose que la plupart d'entre vous étaient présents, et que je n'ai pas à redire ce que j'ai déjà dit ce matin.

J'ai quelque scrupule à vous parler moi-même de cette expérience dans la mesure où je suis président des C.E.M.E.A. Je vais forcément prêcher pour mon saint ; c'est sans doute normal dans l'ancienne abbaye où nous sommes, mais c'est tout de même un peu gênant. Aussi pour éviter d'apparaître comme manquant d'impartialité, je vais me substituer, le plus possible, des témoins. Et comme je ne puis les faire venir, je donnerai lecture de leurs déclarations.

Les C.E.M.E.A. sont surtout connus comme un organisme de formation pour les responsables des centres de vacances (formation donnée au cours de stages de dix jours en internat). Dans quelle mesure, avec cette finalité assez particulière, peut-on parler d'une expérience d'éducation permanente ? C'est parce que la formation donnée par cette Association (comme du reste dans d'autres organisations similaires, je parle ici de celle que je connais) ne prépare pas à des fonctions d'encadrement autoritaire mais bien d'animation. A côté des éléments techniques de cette formation, appropriés à son but spécifique, la méthode suivie permet une éducation civique et sociale de valeur générale et qui plus est d'efficacité durable.

L'APPRENTISSAGE DE LA VIE COLLECTIVE

Je laisse la parole à mes premiers témoins. Voici l'opinion d'un marin :

> "Bien qu'habitué depuis quinze ans à vivre et travailler en collectivité (l'équipage d'un navire étant une collectivité) les deux stages que j'ai suivis m'ont enrichi plus que mes quinze années précédentes de navigation. Ces stages m'ont révélé de nouveaux rapports entre les hommes".

- celle d'un militaire :

> "Je ne connaissais que mon milieu, c'est-à-dire l'armée. La vie collective des stages a été pour moi une révélation aussi bien sur le plan de l'organisation que sur le plan humain".

- et celle d'un étudiant :

> "J'ai été cinq ans interne, collectivité qui m'a apporté en cinq ans moins que dix jours de stage. L'internat est associal : supérieurs = ennemis, esprit de rébellion (embêter le pion), peu de respect d'autrui. Le stage est social : j'ai appris à respecter les autres (leur personnalité, leurs idées). J'ai pris confiance en moi par le respect des autres envers moi".

Et voici le témoignage d'une déléguée syndicale :

> "J'avais accepté d'être déléguée syndicale avec une réticence certaine, écrit-elle. J'ai assisté, avec scepticisme tout au début, à des stages des C.E.M.E.A..... En réalité, cela me dérangeait profondément, car je savais bien que, si je voulais être sincère avec moi-même, je devais reconsidérer, entre autres attitudes, celle de déléguée syndicale. A partir de là, j'ai évolué. J'apportais un maximum d'attention à tous les points de vue, à chaque personne. Cela m'obligeait à un gros effort de réflexion (c'est fatigant et difficile) pour essayer de comprendre l'autre et d'autre part m'exprimer avec précision, pour ne pas déformer en transmettant et ce que pense l'autre et ce que je conçois".

Voilà une opinion qu'apprécieront, j'en suis sûr, les rapporteurs de nos commissions et groupes de travail.

Elle montre bien qu'à côté de la multiplicité des objectifs propres à chaque type de stage, il en est un qui répond à un besoin fondamental et commun : le besoin de communication, d'expression personnelle, et aussi d'ouverture aux autres et d'acceptation de l'opinion des autres, qui permet en retour leur audience et leur confiance. Ceci n'exige pas seulement qu'on sache bien parler, mais qu'on sache écouter, chose non moins importante et peut-être plus difficile.

Or c'est là, dans tous les domaines de la vie et de l'action, une attitude essentielle. Les stages C.E.M.E.A. la font acquérir dans les activités de loisirs mais elle n'est pas moins précieuse dans d'autres, dans toutes celles qui mettent face à face des jeunes et des adultes, des enseignants et des enseignés, ou tout simplement des chefs et des subordonnés.

LA GENESE DES C.E.M.E.A.

La nature des stages des C.E.M.E.A. et des fins qu'ils poursuivent vous est maintenant mieux connue, et le moment est venu de vous dire un mot de l'organisation elle-même et de la manière dont son action est née et s'est développée.

Les C.E.M.E.A. sont une association de la Loi de 1901, reconnue d'utilité publique. Organisme de droit privé par sa nature juridique, elle présente néanmoins cette singularité d'être constituée à 95 % de membres de l'enseignement public. Ces enseignants se sont groupés - cela remonte déjà à une trentaine d'années - parce qu'ils éprouvaient le besoin d'expérimenter une pédagogie non autoritaire, une pédagogie de dialogue. Comme ils n'en avaient guère la possibilité à l'intérieur de leurs classes, ils ont recherché à l'extérieur un terrain d'expérience. Ceci se passait en 1936, au moment où avec les congés payés se développaient les centres collectifs de vacances pour enfants et adolescents. Cette raison de circonstance orienta initialement l'activité des C.E.M.E.A. vers la formation des moniteurs, directeurs, économes, organisateurs, etc... de ces activités de loisirs, où pouvaient être expérimentés des rapports nouveaux entre enseignants et enseignés, adultes et jeunes, jeunes et enfants.

Les C.E.M.E.A. forment aujourd'hui une pyramide renversée : à la base, environ 150 délégués et instructeurs "permanents" de l'association, dont la tâche consiste à gérer ses activités d'ensemble et à rechercher, former, appuyer l'action de ses membres bénévoles (instructeurs non-permanents). Ces derniers, au nombre d'environ 3 000, instruisent chaque année, au cours de plusieurs centaines de stages et réunions divers, entre 30 et 40 000 jeunes gens et jeunes filles (ou jeunes adultes). Ceux-ci,

à leur tour, éduquent annuellement, en animant leurs vacances, près de deux millions d'enfants.

Je l'ai dit, et tiens à le redire. En parlant des C.E.M.E.A., je ne voudrais pas laisser croire qu'ils monopolisent ce type d'action. Bien d'autres organismes d'éducation populaire (l'U.F.C.V. par exemple, ou "Peuple et Culture", etc...) peuvent faire valoir des résultats de même nature, sinon toujours de la même ampleur.

Ceci étant précisé, vous voyez comment, à partir d'un objectif spécifique et immédiat : celui de la formation des responsables des centres collectifs de vacances pour enfants et adolescents, les C.E.M.E.A. ont pu viser à atteindre des finalités plus générales et plus lointaines.

Par la voie des stages et des responsabilités d'encadrement auxquelles ils conduisent, des milliers de jeunes gens et de jeunes filles se consacrent chaque année (pendant leurs propres vacances) à des activités de formation d'eux-mêmes et d'autres plus jeunes qu'eux. Ils y acquièrent, avec une formation technique utile et avec une prise de conscience de certaines réalités sociales, des habitudes de comportement social qui leur resteront.

> "L'apport technique fourni par le stage, écrit une stagiaire, m'a beaucoup aidée dans la préparation matérielle des activités dont je suis chargée. Mais <u>aussi et surtout</u> au delà des connaissances, les formes de relations humaines pratiquées, les buts éducatifs poursuivis, le respect de chaque personnalité, servent continuellement de base au travail ; ils permettent des rapports de confiance adultes-jeunes, sans lesquels toute action éducative est d'avance vouée à l'échec".

LES STAGES ET LA FONCTION ENSEIGNANTE

Ce type de rapports sociaux est particulièrement souhaitable à ceux qui se destinent à des activités ou à des professions du secteur social - et tout particulièrement aux fonctions d'enseignement.

Aussi les C.E.M.E.A. ont-ils amenés à orienter certaines de leurs activités tout spécialement dans cette direction.

Ce fut d'abord en accueillant dans leurs stages de base les élèves-maîtres et élèves-maîtresses des écoles normales. Actuellement, et par l'effet d'instructions officielles, tous font un stage de ce genre. Puis des stages spéciaux ont été organisés pour d'autres catégories d'enseignants : tels les élèves-professeurs de certains centres pédagogiques régionaux (à leur demande), les surveillants généraux et éducateurs d'internat, les maîtres des classes dites de transition, les moniteurs-éducateurs de l'enfance inadaptée, etc...

Le colloque d'Amiens, en mars 1968, a souligné l'intérêt des stages - et en particulier des stages destinés aux moniteurs des centres de vacances lorsqu'ils sont suivis d'une responsabilité effective d'encadrement - pour donner à de futurs enseignants une initiation à la pédagogie active. Les participants s'y trouvent "en situation" d'éducation active, comme stagiaires d'abord (en position d'élèves) et comme moniteurs ensuite (en position de maîtres). De telles activités leur donnent une "motivation", une base concrète de réflexion, sur laquelle peut s'appuyer ensuite l'enseignement théorique qu'on leur donne.

> "C'est au stage d'éducation active, témoigne une directrice d'école normale, que les élèves-maîtresses sont considérées avant tout comme des éducatrices et non comme de futures bachelières.

> Elles découvrent des possibilités éducatives et techniques qu'elles n'avaient jamais envisagées de cette manière... Parce qu'on leur fait confiance pendant le stage, elles se sentent, se découvrent capables d'avoir des relations harmonieuses avec les enfants. Dès lors, quand on parle de pédagogie, on peut s'appuyer sur leur expérience".

Cette constatation est tout aussi vraie au niveau des futurs professeurs, et l'est encore lorsqu'il s'agit non de formation initiale, mais bien de perfectionnement des maîtres en exercice. Ici encore ce sont leurs propres témoignages que j'invoquerai (on notera que toutes ces opinions ont été exprimées bien avant les évènements de mai).

> "Tant qu'on parlera de travail en équipe, de réunion de délégués, écrit un professeur, sans avoir d'abord appris à parler sincèrement, à écouter, comprendre autrui, on mettra en danger la cause même qu'on veut défendre. C'est en travaillant dans un stage, pour un centre de vacances, qu'on trouve la meilleure approche au métier d'enseignant".

> "Le stage a remis en question, écrit une institutrice, mes idées sur les rapports entre les enfants et les adultes... Ce qui a le plus contribué à cette modification, c'est surtout le comportement des animateurs à notre égard. Il m'a amené à penser qu'il serait rassurant pour les enfants d'avoir un éducateur comme nous en avions : souriant, sans aucune familiarité, calme et surtout toujours disponible. Savoir que nous pourrions à toute heure demander un renseignement ou un service et avoir la certitude de ne pas être rabrouée, c'est la plus belle leçon de pédagogie pratique par l'exemple que j'ai reçue".

> "Aussi surprenant que cela paraisse, lit-on dans les "Cahiers pédagogiques", un stage d'une semaine réussit ce qu'une scolarité d'un an a raté. Il a suffi de dix jours de vie collective permettant l'expérience personnelle des principes d'éducation nouvelle, pour que des maîtres acceptent de remettre en cause leurs habitudes de travail et de pensée".

ELARGISSEMENT DE L'ACTION

Ce n'est pas seulement à la fonction enseignante, ai-je dit tout à l'heure, mais à toutes les professions et activités du secteur social qu'une telle éducation de la communication peut être utile. J'en donnerai deux exemples.

Depuis une vingtaine d'années, les méthodes des C.E.M.E.A. ont été appliquées à la formation des infirmiers des hôpitaux psychiatriques(1).

Voici les résultats constatés dans le département de la Seine, ainsi qu'en témoigne un rapport officiel :

> "... Auparavant, les infirmiers venaient nombreux aux conférences des médecins mais ils recevaient la conférence passivement (ce qui ne veut pas dire sans remous sous-jacents) ; la discussion qui théoriquement devait faire suite languissait, et tout ce qui avait été vécu mais non exprimé explosait en décharge agressive dans le car, lors du retour des infirmiers dans les hôpitaux".

(On fit alors appel aux méthodes des C.E.M.E.A. en faisant participer toute l'équipe soignante à l'élaboration de l'exposé).

> "Tout de suite les débats prirent un autre tour. Là, les infirmiers se sentirent concernés, impliqués dans des situations passionnées et quelquefois passionnelles. Les échanges devenaient plus profonds de service à service, d'hôpital à hôpital".

(Les infirmiers eux-mêmes demandent ensuite à entendre des conférences magistrales venant <u>en conclusion</u> des travaux du type précédent).

---

(1) On peut consulter à ce sujet la thèse de doctorat du Docteur PONCIN Faculté de Médecine de Nantes).

"Ces conférences se sont déroulées dans un climat d'écoute tout autre que quelques années auparavant. Certains sujets, tabous jusque là, ont pu être abordés parce qu'un travail de maturation, de réflexion, s'était effectué entre temps".

Extraite d'un autre témoignage, voici une constatation faite par une infirmière qui note :

" - des relations avec les malades plus cordiales, une plus grande attention à leur égard, la conviction accrue que l'accueil est une chose primordiale pour l'acclimation d'un malade,

- le respect de la personne humaine, en observant par exemple une plus grande discrétion au moment des bains ou de la toilette, et le désir de faire partager cette attitude à ses collègues de travail,

- une attention plus grande aussi pour préserver le sommeil des malades".

De l'avis du médecin-chef du service d'hygiène mentale de la Seine :

"cette formation continue présente un des éléments les plus importants du travail de perfectionnement qui soit accompli dans les hôpitaux de France".

Un deuxième exemple est celui de stages organisés pour les jeunes gens qui partent en Afrique au titre de la Coopération technique. Ici encore je laisse parler un observateur officiel :

"Les animateurs intervenaient très peu, écrit-il, mais au bout de quelques heures l'attitude des stagiaires à l'égard du sous-développement avait considérablement mûri... On leur demanda d'entreprendre une enquête sur le milieu rural de la région... Très vite ces jeunes gens des villes comprirent qu'il y avait, là aussi, des problèmes de sous-développement. Accueillis par

> groupes de deux dans les fermes, ils eurent un contact plus direct et amical avec le monde paysan. Toutes leurs conclusions furent réunies en une assemblée générale à laquelle assistaient des maires et des instituteurs de la région. Toutes étaient justes, elles étaient complètes et ne devaient rien aux livres..."
>
> "Ce qui est sorti (de tous ces travaux) témoigne d'une maturation accélérée : souci d'analyses, sens critique, sens du pratique, mesure du possible, souci des conséquences. Il n'y avait pas eu seulement acquisition de connaissances nouvelles, mais ce qui est bien plus important, une attitude devant les problèmes et une méthode. Je crois qu'il est difficile de faire plus en dix jours".

Devant ce genre de constatations, n'est-on pas amené à se demander si le comportement ainsi créé n'est pas utile, et je dirai même indispensable, dans toutes les activités - et en particulier toutes les activités professionnelles - qui impliquent une coopération humaine (en est-il d'autres, d'ailleurs, dans notre civilisation industrielle ?).

Cette exigence, pour la vie économique autant que sociale, d'une formation aux relations humaines, à la compréhension des autres, au travail en commun, est aujourd'hui ressentie et exprimée un peu partout.

Répondant à une enquête de"l'Ecole des parents", un ingénieur observait récemment que :

> "Si, sur le plan technique, il n'avait pas eu grand mal à adapter ses connaissances aux problèmes posés dans l'entreprise, ce qui lui manquait le plus c'était la capacité de s'adapter au groupe d'ingénieurs pour faire un projet en commun, conduire une réunion de travail et y faire valoir ses idées. Nous aimerions, ajoutait-il, à être sensibilisé aux phénomènes de groupe, aux moyens de faire passer une information. Nous ne savons pas communiquer avec nos semblables. Nous ne sommes pas prêts à nous insérer dans un groupe humain".

> "L'éducation de la communication, observait un chef d'entreprise lors d'une table ronde, n'est pas moins nécessaire pour l'ouvrier ou le délégué syndical que pour le cadre. Nous souhaitons à tous les niveaux, ajoutait-il, des interlocuteurs valables".

Je me bornerai, ici, à souligner un des aspects de cette exigence qui intéresse spécialement notre colloque. En toute entreprise, désormais, les cadres, du plus haut au plus modeste niveau doivent désormais partager leur temps entre l'action et l'éducation permanente de leurs subordonnés. Ce rôle éducatif implique, pour des adultes plus encore peut-être que pour des jeunes une initiation aux méthodes d'éducation active. Et le mieux est que celle-ci soit acquise dès la jeunesse, au moment où l'enfant est le plus malléable.

Un dernier exemple illustrera mon propos. Paradoxalement, vous semblera-t-il, je ne le prendrai pas dans une entreprise, mais à nouveau dans un stage organisé pour l'Afrique (et en Afrique) à la demande de l'UNESCO. Il s'agissait d'un stage d'initiation scientifique.

> "Le stage n'avait pas pour objet, lit-on dans le compte rendu, de dispenser aux participants des notions scientifiques ; le but poursuivi était de définir et d'expérimenter des méthodes de travail qui pourraient ensuite être mises en oeuvre dans les organisations de pionniers. Les stagiaires possèdaient des notions scientifiques de base et certains même avaient pour profession de les enseigner. Mais ils n'avaient jamais eu à vulgariser ces notions <u>à partir d'activités pratiques élémentaires</u>. A cet égard, le stage a présenté pour eux un caractère de nouveauté et d'initiation.
>
> "... Pour la plupart des stagiaires, les séances ouvrirent des horizons nouveaux. La diffusion des connaissances cessait d'être enfermée dans le cadre scolaire. L'explication des phénomènes de la nature partait des activités manuelles et des préoccupations de la vie quotidienne. Il en est résulté une véritable révision des valeurs, une vue plus juste de la nature même de la connaissance scientifique. Outre son objet immédiat, le stage semble

avoir influencé favorablement la préparation d'activités scientifiques parmi les participants et la conception de l'enseignement scientifique et des structures culturelles en général".

Est-il abusif de penser qu'une telle conclusion déborde de beaucoup le cadre d'une expérience africaine, qu'elle vaut bien des activités de formation ou de recyclage technique, en Europe aussi bien qu'en Afrique ?

Les stagiaires avaient été habitués à des méthodes scolaires, magistrales, où l'information se fait à sens unique : de l'enseignant à l'enseigné. Dans le stage, ils sont placés en situation d'éducation active, où il y a réciprocité de l'information et par conséquent communication.

Dans l'un des rapports qui nous ont été distribués, celui de Line MAISONS, j'ai été frappé de voir distinguer trois niveaux de formation :

- premier niveau : l'acquisition de techniques ou de connaissances ;
- deuxième niveau : la transformation des attitudes et des comportements ;
- troisième niveau : la transformation des valeurs.

Ce qui, dans l'expérience des C.E.M.E.A., me paraît le plus significatif, et digne d'être évoqué à ce colloque, c'est que précisément, en partant d'une acquisition de techniques ou de connaissances très particulières (formations des moniteurs des centres de vacances et autres), on s'élève à une transformation des comportements, et par là même à une remise en question de certaines valeurs.

Dans le rapport de la Commission D, M. HUDRY observe que : "cinq rapports sur huit insistent sur la répugnance à aborder le problème des rapports humains et la méconnaissance de l'importance de la formation psychologique et socio-psychologique. Certains considèrent que c'est la cause essentielle des conflits et que toute formation devrait commencer par là".

Remarquez-le bien : des conflits, il y en a aux C.E.M.E.A. comme ailleurs, des conflits entre par exemple l'aspect technique de la formation et son aspect humain, la préparation à la communication. Il y a toujours des partisans de la primauté à donner à l'un ou à l'autre. Néanmoins, une unanimité se fait sur la nécessité d'associer la préoccupation immédiate de la formation concrète et la préoccupation plus lointaine de l'attitude générale devant la vie et les autres hommes.

Je crois personnellement, quand on parle de formation professionnelle surtout, qu'il ne faut absolument pas la considérer comme une préparation étroitement adaptée à un métier particulier. Il faut qu'on y ajoute une préparation plus générale, qui permette une nouvelle attitude, un nouveau comportement, dans le travail, dans les rapports humains. Je pense en particulier que l'application de la loi sur la formation professionnelle et la promotion sociale ne doit pas être conçue dans une interprétation exclusive de reconnaissance et d'appui aux institutions d'enseignement technique et professionnel - au sens étroit du terme. Il faut tout autant se préoccuper de l'éducation en milieu socio-culturel, qui permet plus aisément de faire acquérir ce genre d'attitude, de promouvoir ces valeurs.

Je terminerai en citant M. CHOSSON. Dans son rapport de la Commission D, il disait des associations volontaires : "ces organismes remplissent par là un véritable rôle de service public délégué, dont il faudra

bien un jour reconnaître les éminents services par l'institutionalisation de rapports contractuels avec l'Etat".

Je crois que c'est là un des moyens d'harmoniser les nécessités de l'action publique et les nécessités non moins grandes de l'innovation et de la recherche.

Je suis maintenant à votre disposition pour répondre aux questions que vous poseriez sur cette expérience.

M. HUDRY.- La question que je désire poser est la suivante. Problème concret. J'ai une fille qui vient d'être reçue à l'agrégation dernièrement et elle n'a jamais eu le temps de s'occuper de ces questions. Elle en entend parler, un point c'est tout. Question : est-ce qu'au niveau des agrégés, quelque chose s'est fait ? Est-ce que ces gens là sont disposés à faire quelque chose ?

M. CROS.- Je crois qu'on ne peut pas parler ici des agrégés comme d'une catégorie spéciale. Il y a des divergences entre eux comme entre tous les maîtres. Quelques-uns ne sont pas encore très ouverts aux exigences d'une pédagogie d'un nouveau style. Ce ne sont pas les plus nombreux. Beaucoup d'autres, surtout parmi les jeunes, ont des opinions très différentes. Par exemple la Directrice d'Ecole Normale dont je citais tout à l'heure le témoignage est agrégée. Je suis convaincu, pour ma part, que la tendance à une conception élargie, plus éducative, de l'enseignement, ira en s'élargissant.

M. HUDRY.- Au mois de juin, j'ai vu le directeur d'une des classes post-scolaires de ma commune. Parmi l'assistance il y avait un instituteur qui employait les méthodes actives. Le Directeur m'a montré le travail des élèves avec un petit sourire. On n'admettait pas vraiment que cela put servir à quelque chose. C'était une fantaisie.

M. CROS.- Je n'ai pas dit que les novateurs constituaient la totalité, ni même la généralité des membres de l'enseignement public. Depuis trente ans cependant, il y a eu beaucoup de chemin de fait. Par les partisans des méthodes FREINET, par exemple, par ceux qui au sein de l'enseignement secondaire ont été autour de Gustave MONOD les pionniers des "classes nouvelles", par les équipes des "Cahiers Pédagogiques" et par beaucoup d'autres. Ils ont constitué peu à peu un levain qui est en train de faire lever la pâte.

On ne peut pas ne pas reconnaître que les évènements de mai-juin ont imposé une accélération. Maintenant il n'est plus possible devant des élèves, même les plus jeunes, de pratiquer exactement les mêmes méthodes qu'avant. Qu'on puisse très rapidement tout transformer, c'est un autre problème. Cela suppose d'innombrables questions à résoudre : questions de locaux, questions d'organisation, questions de formation et de perfectionnement, de sensibilisation des enseignants. Mais qu'on le veuille ou non, il y a eu un tournant de franchi.

Est-ce que cela ira aussi vite qu'on le souhaiterait ? Je n'en sais rien, mais je crois que les expériences déjà faites aideront. Celle que j'ai exposée en est une. Tout n'est pas à créer de toutes pièces. Il y a déjà des réussites, imparfaites certes, très imparfaites, mais qui peuvent tout de même être le tremplin d'un effort plus vaste.

M. JOLICOEUR.- Je ressens le besoin de dire que le mouvement C.E.M.E.A., né en France, a eu son influence chez nous, au Québec. Nous avons mis sur pied des équipes de travail qui portent le même nom S.E.M.E.A., S voulant dire Session, d'après l'expérience que vous avez faite ici, avec l'aide de vos spécialistes.

M. CROS.- Je remercie M. JOLICOEUR de nous apporter ce témoignage, car j'avais omis effectivement de donner cette indication. Il y a actuellement 10 pays, indépendamment du Québec, qui ont des C.E.M.E.A. et en plus le Québec qui a les "S.E.M.E.A." (avec un S). Il existe une Fédération Internationale des C.E.M.E.A. du reste, dont jusqu'à l'année avant-dernière, le Président était français, c'était le regretté Henri LABORDE, qui n'a pas encore été remplacé. Les pays membres (d'Afrique et d'Europe : l'Italie, la Belgique notamment) pratiquent les méthodes que j'ai décrites. Ces organisations se sont créées, souvent, sur l'initiative d'étudiants ou de maîtres qui avaient fait des stages en France. D'autres organisations se sont créées de la même manière, mais se sont développées sous la forme d'organisations d'Etat, de services, qui n'ont pas le caractère d'associations, et ne peuvent pas pour cette raison faire partie de la Fédération Internationale des C.E.M.E.A.

M. HUDRY.- Est-il possible de passer de l'enseignement traditionnellement donné à un enseignement plus actif, commodément, sans rupture brutale ?

M. CROS.- C'est un problème à la fois de dimension et de niveau.

Lorsqu'il s'agit d'une école de petite dimension, et surtout d'une école primaire, c'est facile. On peut passer de la tradition à la nouveauté progressivement et sans difficulté.

FREINET avait publié tout un ensemble d'excellentes petites brochures, dans lesquelles il conseillait les maîtres sur la façon de s'y

prendre. Il leur disait : "vous ne pouvez pas tout faire du jour au lendemain. Commencez déjà par vous entendre avec votre Inspecteur Primaire pour ne pas avoir d'histoires. Essayez de faire comprendre aux parents que c'est pour le bien des enfants que vous faites cela. Commencez par supprimer l'estrade, cela n'a l'air de rien, mais c'est très important". Dans un film que vous connaissez peut-être "l'Ecole buissonnière" qui a été fait d'après la vie de FREINET, on le voit faire du feu avec son estrade.

Il énumère ensuite les procédés qu'on peut successivement mettre en oeuvre. Je ne puis entrer dans les détails : il faudrait deux heures et non pas trois quarts d'heure. Je me bornerai à vous dire qu'il définit ainsi l'escalade qui permet de gravir la pente sans trop de difficultés.

Dans le cadre d'une école élémentaire, à maître unique et de petite dimension, c'est possible. Dès qu'on arrive à des écoles primaires de grande dimension et plus encore au niveau du second degré, c'est beaucoup moins facile. Du moins, c'était très difficile jusqu'ici (cela va je crois changer) parce qu'effectivement il y avait un certain scepticisme. Même si un ou quelques maîtres étaient convaincus, ils ne pouvaient agir seuls. Comment commencer dans une classe avec une certaine méthode alors que dans la classe inférieure ou dans la classe supérieure on travaille autrement. De plus, à moins d'un certain consensus général d'un "team-teaching", comme disent les Anglais, il est difficile d'harmoniser les diverses disciplines. Ce consensus général, on ne l'avait pas obtenu dans le système hiérarchique et centralisé français. L'essai en a été fait lors de la création des 6e, 5e et 4e nouvelles par Gustave MONOD. Cette expérience n'a pas échoué, comme on l'a dit à tort, mais il est vrai qu'elle n'a pas réussi, autant qu'il eut été souhaitable, faute d'équipes de maîtres vraiment homogènes. En pareil domaine, il ne faut pas vouloir aller trop vite. Pour disposer de maîtres

qualifiés, il faut procéder par essaimage en constituant des établissements initiaux avec des équipes homogènes, auprès desquelles se forment d'autres maîtres qui vont ensuite en constituer d'autres. Dans l'enseignement public les lycées pilotes notamment, et dans l'enseignement privé diverses expériences intéressantes, pourraient jouer ce rôle.

La difficulté la plus sérieuse, et qui vaut pour tout l'enseignement public et privé, c'est l'obligation de préparer au baccalauréat. Celui-ci, dans sa conception actuelle, entraîne fatalement, à partir d'un certain niveau, des méthodes didactiques et des programmes encyclopédiques.

Cela va changer. Le consensus qui n'existait pas s'établira, au moins dans certains établissements. Vous avez lu comme moi la déclaration du Ministre de l'Education Nationale, M. Edgar FAURE, dans la Presse. Il a dit qu'à son avis l'enseignement supérieur avait été sa préoccupation initiale parce que les circonstances le voulaient, mais ce n'est pas à ses yeux le plus important ; et qu'on n'adapterait l'enseignement aux exigences des temps actuels qu'à condition de concevoir l'éducation comme un bloc, depuis l'école maternelle jusqu'à la Faculté comprise ; enfin qu'il constituerait des groupes d'études pour la réforme des enseignements scolaires fondamentaux.

Certes, les difficultés demeurent grandes. Les familles sont souvent mal renseignées. Il faut former un personnel très nombreux qui n'est pas vraiment prêt, encore qu'il soit beaucoup plus conscient maintenant qu'il ne l'était, et que la proportion des gens conscients soit plus forte qu'on ne le croit.

On attaque trop souvent le corps enseignant. On a tort, parce qu'on ne peut pas le tenir pour responsable. Ce qui, aujourd'hui, est devenu traumatisant pour l'élève ne l'était pas il y a seulement quarante ans. Quand les gens de mon âge étaient eux-mêmes écoliers ou lycéens, l'institution scolaire répondait assez bien à leur attente et à leurs besoins. La situation a changé par le fait de "l'explosion scolaire" et de la transformation des conditions de vie et de travail. Mais le corps enseignant, pas plus que la masse ni même que l'élite française, n'était pas en mesure d'en prendre conscience.

Le problème n'est pas uniquement français. Il est peut-être plus difficile à résoudre en France à cause de la centralisation universitaire, mais il est le même ailleurs. Le Québec par exemple - nous évoquions cela à table tout à l'heure - a fait, voici cinq ou six ans, des travaux considérables dans ce domaine. Le rapport PARENT devrait être lu par tout universitaire. J'espère qu'on s'en inspirera en France. J'ai été heureux d'entendre M. JOLICOEUR nous dire tout à l'heure que les S.E.M.E.A. y avaient pour tâche principale la formation des maîtres.

J'ai parlé tout à l'heure de prise de conscience. C'est celle de la grande mutation due au machinisme. Des machines font aujourd'hui les travaux qui autrefois étaient demandés aux muscles de l'homme ou de l'animal. Elles accompliront demain les travaux intellectuels de pure logique. Toute la structure professionnelle, sociale, économique, et par là même scolaire, en est et sera changée.

Dans le domaine scolaire, cette prise de conscience s'est faite en plusieurs étapes dans les sphères officielles. Cela a commencé vers 1936. Gustave MONOD, le futur créateur des classes nouvelles, m'avait demandé de faire une étude statistique sur l'évolution des effectifs au niveau

de la classe de 6e, depuis la date où l'enseignement était devenu gratuit, c'est-à-dire 1930. Tout le monde était alors persuadé que l'afflux des élèves dans les sixièmes (que l'on déclarait déjà catastrophique, bien qu'on fut fort loin des proportions actuelles) était dû essentiellement à la gratuité nouvelle des études. Or ce travail statistique permit de constater que la courbe des admissions en 6e suivait exactement la courbe de la natalité avec onze ans de décalage, tout simplement parce qu'après la guerre de 1918 la natalité s'était accrue (comme après 1944).

Mais un peu plus tard ce graphique continuait à s'élever alors que la natalité devenait stable, puis déclinante. Ce n'était donc pas seulement un fait démographique. A quelques temps de là, Jean ZAY, alors Ministre rue de Grenelle, proclamait dans un discours public qu'il s'agissait là "d'un fait de civilisation" d'importance majeure.

En 1944, à la Libération, la Commission LANGEVIN-VALLON, réunie par M. CAPITANT, examina de nouveau les questions de réforme scolaire. Un second pas en avant fut fait. Cette commission procéda à une étude d'une admirable lucidité qui définissait ce que devait être une pédagogie adaptée à l'enfant, compte tenu des exigences de son développement et de celles de la justice sociale.

Un pas de plus fut encore fait en 1954-55, avec les travaux de la commission que réunit alors M. BERTHOUIN et que présidait le Recteur SARRAILH. A côté d'universitaires, cette commission comportait un certain nombre de sociologues, d'économistes et d'industriels. Dès lors furent mieux aperçues et prises en considération les transformations économiques nées des nouvelles structures de la production et de l'emploi, et leurs répercussions scolaires. On retrouve cet aspect du problème, l'année d'après pour la première fois dans notre pays, dans l'exposé des motifs du projet de loi BILLIERE sur la réforme de l'enseignement. Ce projet n'a pas abouti, mais a

donné lieu à ce moment là à de nombreuses polémiques qui ont contribué à éclairer l'opinion.

Dans les années qui ont suivi, l'idée a achevé de se dégager qu'il y avait un lien étroit entre l'évolution de l'enseignement, ses structures et ses méthodes, et la mutation socio-économique en train de s'accomplir.

Nous vivons une quatrième étape depuis les évènements de mai dernier. Jusque là l'opinion avait été surtout sensible aux problèmes de structure et de financement scolaires. On avait accepté l'idée qu'il y avait une priorité pour les constructions scolaires, qu'il fallait faire beaucoup d'écoles, qu'il fallait beaucoup de maîtres, qu'il y avait beaucoup d'élèves, donc qu'il fallait les accueillir. Cela se bornait à cette notion d'accueil. Mais cela n'impliquait pas dans les esprits une transformation radicale de la façon dont on construisait et concevait les écoles et dont on y enseignait. Seul s'en inquiétait un petit noyau de gens de tous milieux : universitaires, politiques, économiques, syndicaux, journalistiques, etc... (qui se sont retrouvés notamment au Colloque d'Amiens).

Aujourd'hui, on s'aperçoit que le problème n'est pas seulement un problème quantitatif de structures et de moyens, mais bien plus un problème méthodologique, et un problème psychologique de rapports humains.

M. CERCELET.- Ce n'est pas une question, bien sûr, mais un fait d'expérience. Je ne connaissais pas les C.E.M.E.A. avant de m'intéresser au secteur des camps de vacances. Or, j'ai assisté dans plusieurs établissements à ce phénomène singulier : ce sont souvent les cadres enseignants qui participent aux camps de vacances, puis reviennent dans leurs établissements comme enseignants, qui animent dans les établissement les foyers socio-culturels.

C'est la première transposition de l'expérience vis-à-vis des jeunes. Ils animent les foyers socio-culturels dans lesquels la communication est tout de même fort heureusement différente de la communication classique scolaire. Ils entraînent systématiquement, oh pas tous, mais une partie de leurs collègues qui ne connaissent pas les méthodes des C.E.M.E.A., qui n'ont pas participé à des stages ; ils les entraînent à s'intéresser à ces méthodes nouvelles, à avoir peut-être d'autres façons d'être dans leurs propres communications dans le cadre scolaire. Et cela, c'est caractéristique. Cette première expérience au titre des C.E.M.E.A., je l'ai retrouvée dans l'expérience du Bassin ferrifère où les professeurs, les enseignants, qui s'intéressent aux méthodes mises sur pied dans le Bassin, ont de l'influence sur une partie de leurs collègues quant aux méthodes scolaires utilisées dans l'établissement en question , et en même temps reconsidèrent et repensent leurs propres habitudes en tant qu'enseignants.

C'est dans ce sens que je rejoins tout à fait M. CROS. Finalement l'expérience personnelle crée un rayonnement qui intervient au travers des structures, et de fil en fil renouvelle la méthodologie.

M. ORFILA.- (A.F.P.A.) - J'aurais aimé que vous me disiez en quelques mots en quoi consistent les méthodes employées par les C.E.M.E.A. pour la procédure pédagogique.

M. CROS.- Il est difficile de répondre en quelques mots parce que ce sont des choses qu'il est plus facile de vivre que d'expliquer.

M. ORFILA.- Il y a beaucoup de techniques ?

M. CROS.- Ce ne sont pas les techniques qui importent, c'est l'attitude au sein du groupe. L'expérience C.E.M.E.A. est une expérience hors de la classe.

On peut s'en inspirer pour la classe, mais ce ne sont pas les mêmes techniques qui serviront à la classe et aux centres de vacances. Par contre, l'état d'esprit peut être le même : ne pas considérer l'élève comme un subordonné, mais comme un être humain qui a son expérience et des possibilités d'expression, dont il faut tirer parti.

La pédagogie traditionnelle, magistrale, peut se définir comme celle où le maître choisit lui-même une information qu'il entend donner à ses élèves (que cela résulte des programmes où de tout autre processus, peu importe). C'était parfaitement justifié jadis et cette tradition n'est mauvaise que parce qu'elle est aujourd'hui dépassée. Au temps où elle est née, il n'y avait pas ou peu de livres, et elle était la seule concevable.

Aujourd'hui le maître n'est plus la seule source du savoir, et l'information est si abondante que l'important n'est pas de donner à l'élève une information mais de lui apprendre à chercher, à mettre en ordre, à utiliser les informations dont il dispose. C'est cela "apprendre à apprendre".

Dans la pédagogie magistrale, d'une façon générale, c'est le maître qui dit, qui décide, qui interroge l'élève. Son rôle est de dispenser une connaissance et de vérifier que son information a été reçue et assimilée.

La pédagogie active, nouvelle est celle où le maître accepte de prendre pour point de départ les curiosités de l'élève (ce qui n'exclut pas qu'on puisse les orienter et les guider). C'est celle où l'on apprend à s'informer.

La culture de base - la formation professionnelle c'est une autre affaire, cela vient après la formation de base - en quelque matière que ce

soit, cela consiste d'abord à apprendre à s'informer, à apprendre où l'on trouve l'information. Cela comprend le savoir-lire, le savoir-écrire, le savoir-compter. Cela comporte aussi une certaine attitude devant les autres, car l'homme ne vit pas seul, et la principale source d'information de l'homme ce sont les autres hommes, d'où la nécessité de cet apprentissage de la communication dont nous avons longuement parlé.

Il suffit de donner cette définition : apprendre c'est apprendre à s'informer (en l'entendant comme je viens de le dire) pour que toute l'attitude magistrale en soit transformée.

M. X.- Première question, suggérée par des contacts que j'ai eus avec des instituteurs : ne pensez-vous pas que ces méthodes actives soient vécues et pratiquées par eux de façon parfois technocratique et que cela leur donne bonne conscience ?

M. CROS.- C'est hélas parfois vrai et je l'ai moi-même constaté. J'en vois la cause dans le manque d'une formation initiale appropriée. La formation pédagogique ne doit pas être conçue comme une formation technique, l'étude de procédés (encore qu'ils y aient place). Elle est expérience vécue, réflexion sur cette expérience, et culture générale, c'est-à-dire : esthétique, éthique, sociale, psychologique, autant que littéraire ou scientifique, mais surtout pas encyclopédique.

C'est pourquoi il est important d'avoir des maîtres, y compris ceux des écoles primaires - je dirai même surtout ceux des écoles primaires - qui aient fait des études de niveau élevé, sans s'attacher nécessairement à être tous des spécialistes. Le professeur de lettres ou d'histoire qui sait tout, le détail de l'oeuvre d'un écrivain ou des batailles d'un conquérant ne cultive pas ses élèves en leur imposant ce savoir, mais en le situant dans des perspectives générales.

Précédent intervenant.- Seconde question : pensez-vous que la dimension institutionnelle de la pédagogie que vous définissiez tout à l'heure comme troisième niveau d'éducation, celui des valeurs, peut avoir quelque chose de progressif et peut s'obtenir par les méthodes actives ? Ou est-ce que cela implique un certain radicalisme dans l'approche du problème ?

M. CROS.- Je ne sais pas bien ce que vous entendez par radicalisme.

Précédent intervenant.- Moi non plus.

M. CROS.- Je crois qu'on n'enseigne jamais sans avoir en vue certaines valeurs. Mais pour ce qui est des méthodes à pratiquer, il faut être très pragmatique, et le mouvement se prouve en marchant. Je ne sais pas si je réponds à votre question.

Précédent intervenant.- Si, je crois que vous avez répondu. Je vous remercie.

Mme X.- Nous sommes ici des formateurs et le grand danger d'une formation c'est de croire aux recettes.

M. CROS.- Il faut des recettes mais pas des recettes figées. Il faut surtout une certaine conception des rapports entre les êtres, qui doivent être moins d'autorité et davantage empreints d'amitié et d'humilité.

Autre question.- Est-ce que les méthodes d'éducation active représentent, à l'heure actuelle, pour vous, les méthodes qui devraient être développées ?

M. CROS.- Il ne faut absolument pas considérer, quand on parle de méthodes actives, qu'il s'agit de méthodes fixées, bien arrêtées, avec des procédés définitifs, par exemple : texte libre, étude du milieu, recherche de documents, etc... Si le style des relations maître-élève est ce que je cherchais à définir tout à l'heure, tous les procédés sont bons. J'ai dit tout à l'heure : il faut apprendre à s'informer. Cela peut consister à apprendre à se servir d'un dictionnaire, à comparer et critiquer des journaux, etc..., organiser des réunions dans lesquelles chacun est chargé d'être l'informateur des autres. Les procédés employés évoluent. Ils dépendent du tempérament de chacun. Certains seraient excellents avec tel maître et ne vaudraient rien avec un autre. La classe aussi à une personnalité, et telle méthode conviendra à l'une et pas à une autre. On le voit bien dans un travail de groupe comme ceux que nous poursuivons dans le cadre de ce séminaire. Selon l'influence de tel ou tel membre, la méthode de travail peut être différente. L'une des tâches du maître dans une classe, comme celle du président dans un groupe, est d'éviter que s'établissent des dominances trop fortes de la part de certains qui écrasent les autres.

Développer les méthodes actives, cela ne peut se faire en établissant des modèles, mais simplement en proposant des exemples divers, en laissant toute liberté de choix et d'innovation.

M. X.- Je voulais demander quelle est l'attitude des C.E.M.E.A. vis-à-vis de la pédagogie institutionnelle ?

M. CROS.- Le problème ne se pose guère dans notre domaine propre : la formation de jeunes pour les centres de vacances. Nos stages pour enseignants, d'autre part, ne sont pas des stages de technique pédagogique, mais d'apprentissage de la communication et de la vie collective. La question que vous posez est un thème de discussion pour des stages de ce genre.

M. GONDONNEAU.- Le groupe de pédagogie institutionnelle est quand même lié à la famille de FREINET, puisque ce sont d'anciens disciples de FREINET qui, à un moment donné, ont pensé que cette pédagogie pouvait avoir une réponse. On parlait tout à l'heure de radicalisation ; je crois qu'un certain nombre de ceux qui se réclament de cette pédagogie essayent de partir de la notion institutionnelle de l'école.

Dans la pratique, les gens qui se réclament de l'éducation nouvelle remettent en cause l'institution école, celle qui autrefois préparait un individu à avoir, avec un diplôme donné, un métier donné.

Le fait qui me paraît nouveau en tant que fait de civilisation, c'est qu'on sait qu'il y aura des reconversions économiques et professionnelles obligatoires et nécessaires. Sur le plan de la civilisation, le sentiment de cette évolution se fait de plus en plus fort. A mon avis, cela préjuge vraisemblablement la remise en question de la place de l'école par rapport à cette évolution.

Je sais qu'il y a deux courants, mais connaissant des gens qui appartiennent à ces deux courants, je ne vois pas de divorce sur le fond, sinon que les uns s'attachent plutôt au niveau de l'institution et placent le maître plus en retrait, alors que dans la pédagogie de FREINET il est plutôt coopérant. Là le maître intervient plus tôt, ailleurs il sait attendre le temps suffisant pour intervenir, mais sur le fond c'est la même chose. Ils essaient de tenir compte des aspirations sélectives du groupe afin d'imposer leurs propres aspirations individuelles au groupe.

M. CROS.- Je disais tout à l'heure qu'au niveau élémentaire la pédagogie nouvelle ne soulève pas de bien gros problèmes. Mais dès qu'on se trouve véritablement devant l'institution, c'est-à-dire devant une structure plus

difficile à transformer, la pédagogie est nécessairement institutionnelle, en ce sens qu'on ne peut pas dissocier les problèmes institutionnels et les problèmes proprement méthodologiques.

M. MORA.- Formez-vous des éducateurs, et eux-mêmes, au cours de colonies, des enfants, avec de nouvelles méthodes non directives, non structurées ? Que deviennent des enfants dans le milieu familial, le milieu où il y a toujours la structure de la dépendance ?

Le problème se pose de la même manière dans l'industrie, dans les choses hiérarchiques.

M. CROS.- Vous posez une question qui préoccupe tous nos instructeurs : le passage de la pédagogie des centres de vacances à celle de la classe, et la possibilité de s'inspirer de la première pour améliorer la seconde, dans le cadre de structures beaucoup plus rigides. C'est précisément le problème de la réforme scolaire.

M. X.- Vous avez parlé du rapport maître-élèves, qui s'est complètement transformé. Il me semblait qu'on voit s'instituer dans la pédagogie institutionnelle, chez de jeunes instituteurs, un certain type de rapports pédagogiques. Il est particulièrement sensible, aussi, entre les maîtres-assistants et les étudiants. Là, le tenant de la pédagogie institutionnelle se présente comme étant celui connaissant la juste méthode pour que les étudiants acquièrent les connaissances nécessaires.

J'ai l'impression que les C.E.M.E.A. se situent peut-être différemment par rapport à toutes ces écoles qui ont toutes leurs petits trucs très précis.

M. CROS.- Encore une fois, il n'y a pas de vérité pédagogique absolue. L'important est d'aborder franchement les divergences, ne pas nier les conflits mais de s'efforcer de les dépasser. Il n'est pas facile de changer les hommes, mais on peut leur apprendre à connaître et accepter leurs différences.

LA FORMATION DES CADRES AU MOUVEMENT FRANCAIS POUR LE PLANNING FAMILIAL

Exposés de Mme MASSE et M. GONDONNEAU

Mme MASSE.- Je vais commencer cet exposé en vous disant que précisément, en raison de la définition du colloque "Objectifs et Besoins", ce que j'ai à vous dire est axé très précisément sur ce thème. C'est une expérience vécue entre des besoins d'abord, les objectifs et les réalisations qui en ont découlé ensuite. Cette expérience est peut-être d'un intérêt pour vous comme elle l'a été pour la préparation du colloque.

Il nous faut revenir un peu en arrière et vous dire ce qu'a été le planning familial au départ, sans en faire bien entendu un grand historique.

Le planning familial est parti de progrès scientifiques et médicaux, c'est-à-dire qu'il y a environ 50 ans, grâce aux découvertes, à ce moment là assez simples, dans le domaine de la technique du caoutchouc tout simplement, et grâce à d'autres progrès chimiques qui ont permis les méthodes contraceptives, il s'est offert pour la première fois aux êtres humains le moyen de ne pas laisser les naissances au hasard et de les réglementer à la volonté des partenaires du couple, ceci avec chances de succès.

Vous savez qu'historiquement on a toujours essayé de limiter les naissances, que l'on est passé de l'infanticide, qui était non pas une limitation des naissances mais tout de même une limitation de la population, à l'avortement, et puis ensuite à tous les systèmes hasardeux. On en retrouve certains dans les documents anciens : tampons vaginaux, etc...

Ces systèmes témoignent d'une certitude : la préoccupation constante de l'humanité de ne pas avoir tous les enfants - chez les couples illégitimes ou légitimes - qu'on pourrait avoir. Cette préoccupation constante a trouvé une solution, comme je vous le disais, grâce à certains progrès scientifiques qui ont été à l'origine de la possibilité d'abord du

préservatif masculin, puis du diaphragme féminin assorti de gelée spermicide. C'est ce dont on disposait quand le planning familial a été créé sur le plan international, le mouvement français adhérant à l'organisation internationale. Ces moyens ont d'abord été mis à la disposition des Américains, des Hollandais, des Anglais, il y a plus de 50 ans, mais ils n'étaient pas mis à la disposition des Français. Les Français allaient donc à l'étranger, mais des médecins se sont émus et ont pensé qu'il était bon d'informer la population française des ressources existantes et, en même temps, de mettre ces ressources à sa disposition.

Le planning familial est né de cette volonté des médecins d'empêcher les avortements en série, les grossesses non désirées, etc... A ce moment là, il n'y avait donc uniquement qu'une technique médicale et je ne pense pas que les promoteurs du planning familial en France aient vu tout ce que cela sous-entendait d'un point de vue humain, et presque d'un point de vue philosophique, et tout ce que cela comporte actuellement.

Quoi qu'il en soit, comme beaucoup de nos progrès, le point de départ a été uniquement un progrès technique, ce progrès technique c'est la contraception. Il a donc fallu, en France, mettre à la disposition des médecins cet outillage nouveau, mais aussi former les médecins et former des cadres susceptibles d'informer la population ; le planning familial naissant s'est chargé de tout cela. Les médecins se sont formés à l'étranger puis ont formé d'autres médecins en France. Mais cela ne suffisait pas. Il fallait accueillir cette population désireuse d'avoir une information et de connaître les méthodes contraceptives.

De là est né le besoin de former ce que l'on a appelé d'abord les hôtesses de planning familial qui accueillaient les consultantes et expliquaient ce qu'était la contraception, ce qu'étaient les moyens contraceptifs et qui dirigeaient ensuite les consultantes vers des médecins.

Mais les choses ont évolué extrêmement vite.

Certes, il y a dix ans, nous avons vu des consultantes qui nous arrivaient pleines d'un sentiment de culpabilité inavouée à l'égard du devoir familial et à l'égard de la loi puisqu'on pensait que ce que nous disions était illégal. Or, contrairement à ce que certains ont pu penser, ce n'était pas illégal : nous étions tout simplement une association de la loi de 1901, qui ne faisait pas de bénéfices et donnait ses services à ses adhérents. Nous établissions une carte d'adhérent comme on établit une carte pour la participation à un club de tennis ou de pêche à la ligne, et on avait recours à nos services. Nos services étaient différents, voilà tout. De plus, nous ne vendions rien, nous ne faisions aucun profit commercial. Nous étions donc parfaitement justifiables légalement.

Mais la question, qui s'est tout de suite posée était celle d'avoir un nombre suffisant de personnes capables d'accueillir et d'informer. Or bien entendu, étant donné que le planning était très pauvre - il n'avait absolument pas d'argent, c'était plus que la pauvreté - il n'était pas question de former des cadres et, comme toujours dans ces associations à leur origine, nous avons eu recours aux bonnes volontés bénévoles. Ces bonnes volontés ont été extrêmement nombreuses. D'abord, ce sont des femmes qui sont venues. Très souvent elles avaient vécu une expérience traumatisante dans leur vie familiale et, connaissant l'importance du problème, elles se sont dit : "Il y a là une aide à apporter, nous allons apporter cette aide".

Mais celle-ci ne veut pas dire pour autant qu'elles avaient les capacités nécessaires pour apporter cette aide. Nous nous sommes donc trouvés en face de ce dilemme : utiliser les bonnes volontés, mais aussi recruter ces capacités.

Dès le début nous avons donc fait un programme de formation extrêmement honnête.

Par exemple, dans la Région parisienne et dès 1962, notre session de formation était une session de formation de Conseillers familiaux et d'Animateurs d'informations sexuelles.

Nous n'avons pas réalisé l'ensemble de ce programme tout de suite. Nos ambitions étaient trop grandes et nous ne les avons pas totalement satisfaites. Il fallait répondre à la demande énorme, c'est-à-dire former très sérieusement des personnes qui puissent renseigner sur la contraception. Cela impliquait des connaissances médicales, des connaissances d'anatomie, de physiologie, de biologie, toutes connaissances que n'ont pas la plupart des femmes, donc former d'abord sur ce plan là pour répondre à la demande immédiate.

Mais nous les avons aussi formées - autant que faire se pouvait - à avoir une attitude psychologique vis-à-vis des consultantes, parce que nous voulions créer un mouvement non engagé au point de vue politique, confessionnel, etc... Nous voulions accueillir tout le monde, c'est-à-dire que chacun puisse venir avec son idéologie propre. Nous n'avions pas d'idéologie sur le plan philosophique à imposer à qui que ce soit. La nature de notre travail nous a permis de nous apercevoir très rapidement que, derrière cette demande de contraception et de limitation des naissances, il y avait souvent des problèmes familiaux, des problèmes conjugaux, des problèmes économiques extrêmement importants, des problèmes professionnels, des problèmes du travail (de la femme particulièrement) bref que les questions psychologiques ou sociologiques étaient au moins aussi importantes que les questions anatomiques, physiologiques et biologiques.

Donc, vous le voyez, à partir de ce départ extrêmement concret et extrêmement restreint, nous nous sommes trouvés devant des problèmes considérables, mais je pense que ceci était tout de même inclus dans le fait "contraception". C'est pour cela que j'ai commencé mon exposé en vous disant que, pour la première fois dans l'Histoire, les humains étaient en mesure de décider de leur procréation, ce qui ne leur était jamais arrivé. Jusqu'à la période contemporaine, seul le hasard commandait. La contraception permettait un choix ; or, naturellement, dès qu'il y a un choix, il y a une responsabilité engagée et il y a en même temps une liberté. C'étaient des dimensions absolument nouvelles qui s'offraient au couple, car à partir du moment où la contraception concernait non plus seulement l'homme mais la femme, la femme se trouvait en position d'égalité dans ce choix, ce qui dans son histoire - aussi loin que nous pouvons remonter dans l'Histoire - ne s'était jamais trouvé, jamais la femme, sauf par avortement, n'avait pu décider de sa maternité.

Vous voyez donc l'ampleur des problèmes qui étaient soulevés et auxquels nous avions brusquement à répondre en partant de cette demande initiale de la contraception.

Ceci est extrêmement important pour nous parce que le besoin c'était la demande, n'est-ce pas ? Aussi, nous sommes-nous proposés des objectifs qui étaient de répondre à cette demande de contraception et à cette demande de formation de toute une partie de la population à travers des formateurs. Nous donc eu ce double problème à résoudre : former des formateurs qui allaient répondre aux différentes demandes, et former une partie de la population avec ces formateurs et à travers eux. Je crois que c'est vraiment un problème qui a été posé à notre colloque, ici même, et je crois que c'est pour cela que cette expérience est intéressante.

Alors, à partir du moment où les problèmes se sont montrés dans toute leur ampleur, où ils ont été clairement exposés, bien entendu je ne vous dirai pas pour autant qu'il a été facile de les résoudre, bien au contraire, parce que les personnes qui nous ont aidés dès le début, dans ce rôle d'hôtesses, ne se rendaient même pas compte de la tâche qu'elles allaient avoir à fournir et de l'effort qui allait leur être demandé, mais la partie engagée s'est révélée pour elles tellement importante, tellement passionnante, dès la première formation reçue, qu'elle leur a fait découvrir un autre niveau nécessaire de formation si bien que leur vie habituelle de femmes mariées, de mères de famille ayant toutes élevé déjà des enfants, s'est trouvée transformée. Aussi se sont-elles accrochées à cette formation et ont-elles demandé une formation supplémentaire ; même si nous n'en avions pas besoin, ce sont elles qui l'ont demandée, et ceci est passionnant parce que n'est-ce pas cela le travail de formation : l'évolution de l'individu à travers une formation ?

Cette formation, nous aurions souhaité qu'elle eut été une formation de type absolument professionnel ; mais ce serait une formation professionnelle s'il y avait rémunération au lieu de bénévolat. Nous n'en sommes pas encore là. Je suis absolument convaincue que nous y arriverons, de même que les Assistantes Sociales, qui ont commencé comme nous, sont arrivées à avoir une formation de type professionnel et un statut de salarié. Nous arriverons certainement à cela.

Sur un plan professionnel, nous les avons formées au niveau de l'acquisition des connaissances. C'était difficile, mais ce n'était pas l'essentiel. Nous avons, en même temps, développé la partie humaine sans laquelle la partie professionnelle n'aurait servi à rien, et c'est ainsi que nous avons atteint un tout autre niveau.

Au niveau précisément de la formation de la personnalité, il y avait une question préalable très importante qui se posait, celle de la sélection. Nous nous sommes aperçus, très rapidement, que tout le monde n'était pas apte à se développer autant que nous le souhaitions ni aptes à remplir ces fonctions, que nous voulions leur proposer.

Nous nous sommes servis de différents types de sélection. Je peux vous dire que ce qui nous a le plus satisfaits (en tout cas dans la Région parisienne) c'est une sélection à trois niveaux : sélection au niveau intellectuel, sélection au niveau de la personnalité par tests projectifs, et sélection au niveau du contact par des entretiens de groupe, nous permettant de juger (les responsables de la formation étant insérés dans le groupe, techniquement mais d'une façon avouée), des possibilités de contacts de chaque postulant.

Lorsque les candidats ont passé avec succès ces trois épreuves, en général nous avons constaté d'excellents résultats dans la formation ultérieure.

Cette formation, il serait sans doute un peu oiseux de vous en donner le détail. Bien entendu, il y a une formation au niveau technique, c'est-à-dire qu'il y a une acquisition des connaissances. Il n'y a pas de formation répondant aux objectifs de ce qu'on pourrait appeler "l'entreprise" s'il n'y a pas d'acquisition de connaissances pour répondre aux besoins de l'entreprise. Une association peut d'ailleurs être considérée comme une entreprise, même si elle n'a pas de but commercial ; il est assez facile, même en ce cas, de faire acquérir des connaissances.

La formation de la personnalité, après que nous l'ayons testée, est évidemment quelque chose de beaucoup plus difficile ; ce qui nous

donne les meilleurs résultats c'est le travail de groupes. Ces groupes peuvent avoir deux formes :

- groupes didactiques d'abord parce qu'il nous semble extrêmement utile, pour des personnes qui ont abandonné leurs études depuis longtemps, de les aider à assimiler des connaissances théoriques. Nous leur imposons toujours un travail par équipes avec un formateur professionnel qui les assiste dans ces groupes ;

- puis au niveau plus personnel encore, nous avons des groupes de sensibilisation avec animation par un psychologue, ou un psycho-thérapeute, ou un sociologue, ou un analyste suivant les cas.

Vous voyez donc qu'il y a deux niveaux de formation et qu'ils se combinent constamment pendant toute la durée du travail des hôtes et hôtesses, assistants de planning, conseillers ou animateurs d'information sexuelle : la formation permanente est totalement réalisée, ce qui est un des objectifs de ce colloque. Nous en avons ressenti la nécessité bien avant aujourd'hui et nous l'avons réalisée dans notre école de cadres.

La formation permanente a différents niveaux. Les stagiaires débutantes ne sont pas aussi posées que celles qui ont plusieurs années de travail derrière elles, mais même celles ayant plusieurs années de travail au M.F.P.F. ont encore de la formation de groupes. Elles se spécialisent, car la spécialisation répond elle aussi à la demande.

Cette demande, je vous l'ai dit, partie de la contraception, recouvre une demande latente très diversifiée et qui recouvre elle-même des

problèmes extrêmement profonds et très souvent des conflits soit dans le couple, soit à l'intérieur des personnes elles-mêmes. Il a donc fallu que nous formions des conseillères familiales, l'étiquette recouvrant famille, conjoints, etc...

Les conseillères familiales, nous les avons recrutées parmi des hôtesses ou des assistantes ayant déjà dans l'ensemble cinq ans de pratique, c'est-à-dire connaissant parfaitement l'entretien singulier, en ayant l'expérience, l'ayant affronté, et ayant résolu à travers la pratique des entretiens un certain nombre de problèmes. La pratique n'est pas négligée ; quant la théorie a été assimilée, nous sommes obligés de confronter nos stagiaires hôtesses, à la pratique : elles font donc de l'accueil réception, avec des monitrices. Elles assistent à l'entretien et elles le mènent sous la conduite de monitrices. Il y a différentes étapes. Et puis on les lâche seules. Mais c'est cette pratique de l'entretien, des problèmes qui se révèlent à travers cet entretien, qui a permis de faire progresser les stagiaires, toujours contrôlées naturellement soit dans les groupes de travail, soit individuellement. La formation des conseillères familiales va donc de soi. La spécialisation se fait à partir du tronc commun de travail et de formation. Avant d'être spécialisées, elles ont eu deux ans de cours théorique, de travail de groupes, de sensibilisation ; elles sont contrôlées très régulièrement par un analyste, le contrôle étant individuel à ce moment là (l'hôtesse, la conseillère familiale va seule chez le psychanalyste de son choix, mais qui fait cependant partie des médecins qui travaillent avec nous). Sa progression personnelle, à travers les cas qu'elle lui expose, est alors possible.

L'animation de groupes d'information sexuelle, est quelque chose d'un peu différent. Nous avons constamment des demandes soit d'écoles, de lycées, soit de parents d'élèves, soit de groupes de jeunes. Toutes les

associations de jeunesse - je n'ai pas en tête tous leurs noms - mais je crois qu'à peu près toutes nous ont demandé de leur faire ce qu'elles appellent en général des conférences sur l'information sexuelle. Nous leur proposons soit une seule réunion s'ils le veulent, soit au contraire un cycle de réunions, en général de 5 réunions, où nous abordons les différents problèmes ; nous donnons une information, qui revient toujours aux mêmes thèmes : anatomie, physiologie, biologie, puisque cela n'est pas enseigné même en histoire naturelle, ce qui est une grande lacune. On nous apprend l'histoire naturelle, le fonctionnement du coeur, du foie, des poumons, mais il y a toujours cette lacune terrible un peu au-dessous de la ceinture ; seul le sexe des anges est accepté sur les planches anatomiques.

On nous appelle donc pour remédier à cette lacune et expliquer en clair aux enfants ce qu'ils perçoivent d'une façon assez confuse. On nous appelle aussi parce que les parents sentent apparaître leurs craintes pour aller plus loin que cette simple description. Pratiquement, il faut en arriver à exposer le rapport sexuel, exposé, il faut bien le dire, qui est souvent assez difficile pour les parents. Nous nous rendons bien compte - nous sommes tous à peu près parents - que devoir exposer l'acte sexuel à nos enfants, nous met en situation, alors que le même acte sexuel exposé par des tiers avec des planches anatomiques bien faites, des dessins explicatifs, s'intègre beaucoup plus dans le cadre de l'histoire naturelle que dans le cadre de l'affectivité, couleur que cela prendrait facilement au sein de la famille accompagné de jugements de valeur plus ou moins implicites.

Il nous faut comprendre l'embarras des parents pour exposer l'acte sexuel à leurs enfants; puisque le M.F.P.F. est sollicité, nous les suppléons ; je dois d'ailleurs dire que les rapports entre les animateurs du groupe

d'information sexuelle et les jeunes sont extrêmement faciles, parce que tout ce que demandent les jeunes à ce point de vue, c'est qu'on leur expose la vérité comme on la leur exposerait en classe. Ensuite, ils en font "leur affaire", posant des questions extrêmement pertinentes, pas du tout scabreuses contrairement à ce qu'on pourrait croire, mais s'intéressant au contraire très fortement aux problèmes, par exemple de l'accouchement, des facteurs rhésus, des malformations, tout ce qui les trouble et dont ils n'osent pas parler à leurs parents ; ils sont troublés, si vous voulez, lorsqu'ils se projettent dans leur vie future de couple, car il est bien certain que, vers 16 ans, ils ne pensent pas seulement à leurs problèmes de rapports sexuels immédiats (qu'ils peuvent avoir ou ne pas avoir) mais aussi à leur avenir. C'est une constatation que nous avons pu faire d'une façon très pragmatique au cours des exposés que nous avons faits.

Nous sommes donc obligés de donner une formation différente à ces animateurs de groupes, parce que l'animation de groupes d'information sexuelle implique qu'il y ait un rapport beaucoup plus proche entre les participants du groupe, qui posent des quantités de questions, et parce que l'animateur retrouvera le groupe à plusieurs reprises. Notre intervention n'a rien de commun avec une conférence magistrale, ce n'est pas non plus un entretien singulier pour lequel le conseiller familial est formé.

Vous voyez donc comment, à partir d'une formation unique, nous avons été amenés à différencier des aspects dans notre formation ; et je vous le dis encore, pour répondre aux besoins, pour répondre à une demande, et toujours à partir des objectifs initiaux que s'était fixé le planning familial. Je pense que toute l'action du M.F.P.F. est un essai de réponse à la question que posait le colloque.

UNE EXPERIENCE LOCALE : LE CENTRE DE ROUEN PAR M. GONDONNEAU

Mon ami GONDONNEAU pourra vous donner une expérience pratique puisqu'il anime le Centre régional de Rouen. J'aimerais mieux - vous ayant dit l'essentiel concernant la formation des cadres du M.F.P.F. - qu'il vous parle de son expérience et que vous nous posiez des questions.

M. GONDONNEAU.- J'aurais une idée à ajouter, sous-jacente déjà dans l'exposé de Suzanne MASSE : dans la formation que le M.F.P.F. donne à l'ensemble de ses cadres, nous menons de front tout au long de la formation l'apprentissage des techniques de l'entretien et l'apprentissage des techniques d'animation de groupes. C'est vraiment une originalité par rapport à d'autres types de formation, qui de mon point de vue, sont trop spécifiquement axés sur l'entretien ou sur l'animation de groupes.

Nous voulons que tous nos cadres aient eu la possibilité de faire, au cours de leur stage, l'apprentissage et la mise en pratique des deux situations qui sont partie intégrante de la situation de formation elle-même.

D'autre part, dans l'état actuel des choses, nous avons deux sortes de cadres - et cela pourra introduire ce que je vous dirai de l'expérience de Rouen - ceux qui sont des cadres pris parmi les premiers militants, promoteurs du Mouvement Français pour le Planning Familial, et ceux qui sont déjà des travailleurs sociaux, des éducateurs ou des animateurs, et qui viennent chercher au M.F.P.F. un perfectionnement particulier qui peut leur être nécessaire dans leur travail ; ces personnes, quelquefois, en échange, acceptent de s'associer bénévolement à notre entreprise.

Nous avons des demandes de formation de formateurs : ainsi il n'est pas rare que des assistantes sociales nous demandent un recyclage, que

les enseignants souhaitent une information qu'ils n'ont pas reçue sur la sexualité, que les éducateurs désirent nous poser le problème du délit sexuel, par exemple. Grâce à ces demandes, nous avons une deuxième source de recrutement, qui ne m'apparaît pas, pour ma part, négligeable bien au contraire.

Ceci dit, dans le cas particulier que je vais vous présenter, j'insisterai tout d'abord sur l'équipe qui, progressivement, s'est constituée à partir des promoteurs du planning familial dans la région rouennaise. Nous étions des personnes issues du milieu médical, de celui des sciences sociales et humaines, et enfin du milieu des enseignants, éducateurs, travailleurs sociaux, etc... Cela m'apparaît maintenant comme des conditions assez privilégiées. Je me rends compte aujourd'hui que cette équipe a eu beaucoup de chance. Ce qu'il est intéressant de noter peut-être, c'est que chacun d'entre nous acceptait l'idée que sur les questions sexuelles il était "neuf". Conscients que nous étions finalement aussi ignorants les uns que les autres - et c'est valable pour mes amis médecins mal informés, il y a six ans, des problèmes psychologiques et sociologiques posés par la contraception - ; nous nous sommes auto-informés et auto-formés mutuellement en nous mettant les uns et les autres en situation d'apprentissage. Je crois que ce sont des facteurs qui ont joué puissamment pour la constitution de l'équipe, pour l'esprit du travail, ou pour ce qu'on appelle au planning familial les rapports entre les médecins - techniciens spécialisés au rôle prééminent dans notre entreprise - et l'ensemble des autres cadres du mouvement. A Rouen, les médecins du M.F.P.F. ne sont pas un groupe de pression dans la vie du mouvement.

Très tôt, avec une obstination et un entêtement bien connu maintenant au M.F.P.F., j'ai insisté sur le fait que nous ne pouvions pas séparer notre travail de l'éducation populaire et de l'éducation des adultes,

- idée pour laquelle des personnes comme Mme MASSE ont eu une sympathie permanente -. Mais le cheminement de cette idée ne s'est pas fait facilement. Lorsque je suis allé défendre à la tribune d'une assemblée générale extraordinaire une modification des statuts, dans laquelle je demandais à ce que le mouvement d'éducation que nous étions se réclame des principes généraux de l'éducation populaire et permanente, oeuvre dans le sens de l'éducation des adultes et prenne sa place spécifique dans ce domaine ; vous vous doutez bien que la modification statutaire n'a pas été acceptée sans discussion par des personnes qui n'étaient pas des petits bourgeois (ou des grands bourgeois) - on a écrit un certain nombre de bêtises à ce sujet - mais qui tout simplement n'avaient pas perçu cette dimension de l'action du M.F.P.F. et qui demandaient légitimement un certain nombre d'explications avant d'adhérer à cette idée.

Quoi qu'il en soit, nos statuts ont été modifiés en ce sens. La formation des cadres, telle que vous l'a présentée Suzanne MASSE, a été préparée en équipe, et son élaboration a suscité de nombreux échanges. On a essayé de faire des propositions qui soient susceptibles de réaliser, entre les différents centres, associations départementales et groupes régionaux, un minimum d'homogénéité ; nous avons pu y arriver grâce à une réflexion sur un certain nombre d'expériences où effectivement, les militants du planning familial ne sont pas coupés des autres travailleurs sociaux. Il existe des cas où cette intégration du M.F.P.F. dans un milieu donné est profonde. Il y a aussi d'autres cas où il s'agissait de montrer que l'intégration peut effectivement être réalisée et dans des délais assez rapides.

Trop souvent le milieu n'était pas très accueillant et on ne voyait pas notre travail avec beaucoup de sympathie. Dans le milieu enseignant et auprès des spécialistes des sciences humaines et sociales, je n'ai pas eu, lorsque j'ai annoncé ma volonté de faire de la formation et de la recherche

dans ce domaine, un accueil chaleureux. J'ai trouvé des gens réservés et étonnés, qui se demandaient pourquoi ce genre de problèmes pouvait me préoccuper.

Si dans certains cas, les militants du planning familial ont été amenés à se souder entre eux et s'ils se sont quelquefois aussi un peu repliés sur eux-mêmes c'est, il faut bien le dire, que le milieu était réservé ou hostile à notre projet. La clandestinité qu'on évoquait tout à l'heure trouvait son origine dans le fait que, d'aucuns émettaient, à tort, l'idée que ce que nous faisions, n'est-ce pas, ce n'était quand même pas très légal. Par voie de conséquence, notre action se trouvait contrariée dans son développement, freinée certes mais jamais interrompue.

Ceci dit, pour revenir à l'expérience de Rouen, les hôtesses de planning familial étaient des mères de famille qui ne travaillaient pas, ou qui travaillaient (les plus nombreuses) et le plus souvent dans les différents secteurs de l'éducation. Elles ont demandé elles-mêmes une formation puis un perfectionnement.

Lorsque nous faisons des stages pour les nouvelles hôtesses (ce que nous appelons nos premiers degrés), chaque fois, les hôtesses les plus anciennes disent : "oui, mais nous" c'est-à-dire que chaque fois elles demandent - y compris celles qui ont vraiment un haut niveau - un perfectionnement continu, ce qui pour nous est bien la preuve qu'effectivement la notion de formation permanente, y compris pour ceux qui ont des difficultés à se libérer, est un souci constant. Il arrive, c'est vrai, que des personnes nous quittent mais elles ne nous abandonnent pas. Elles expliquent qu'elles n'ont plus le temps de travailler avec nous parce que les exigences que nous avons au niveau de la formation - et nous avons eu des lettres

écrites dans ce sens - sont trop grandes et qu'elles ne seraient pas capables d'y satisfaire. Elles nous renouvellent l'assurance qu'elles sont d'accord avec nous mais ne veulent pas gêner notre action. Elles se rendent bien compte que le M.F.P.F. doit engager ses cadres dans la voie de la professionalisation et qu'elles n'auraient donc pas le temps nécessaire pour pouvoir travailler dans de telles conditions.

Les personnes nouvelles qui viennent se joindre à l'équipe posent le problème de la professionalisation de leur action. Il est évident qu'un type de travailleur social nouveau avec certaines caractéristiques va voir le jour.

Nous avons quelques problèmes sans gravité avec les cadres bénévoles. Effectivement, la politique que j'ai défendue à Rouen a été une politique de création de postes : j'ai considéré que les collectivités locales, que le Conseil Général, devaient être mis en face de leurs responsabilités et, tout en conservant l'indépendance du mouvement en ce qui concerne sa vie statutaire, son fonctionnement, ses orientations, nous avons eu des fonds qui nous ont été donnés par les collectivités locales et par la collectivité départementale, en fonction de programmes d'action à remplir pour lesquels nous avons eu leur adhésion. Nous nous sommes trouvés d'accord avec des fonctionnaires, quand nous leur avons décrit ce que nous voulions faire et que nous leur avons précisé notre conception de la fonction d'assistante de planning familial.

Je considère que l'assistante de planning familial a une triple fonction qu'on pourrait définir ainsi :

1.- La fonction d'"accueil" qui restera permanente quelles que soient les structures que pourra mettre en place l'Etat. Je sais combien sont tortueuses

les démarches qui conduisent une personne à aller consulter et il faudra bien trouver des relais permanents pour mettre des personnes en situation de réclamer une consultation, en se servant de l'infrastructure des autres cadres qui peuvent exister dans un milieu donné, les enseignants par exemple ; pour mémoire je citerai les directrices d'écoles maternelles, qui sont en face quotidiennement d'un certain nombre de problèmes des mamans, les syndicalistes, les éducateurs, les travailleurs sociaux en général ; l'assistante de planning familial a une fonction spécifique en liaison avec ces travailleurs pour que les gens viennent à ce que nous appelons la permanence du planning familial recevoir les premières informations de base sur la sexualité.

2.- Une fonction d'animation - je passe vite, parce qu'elle se développe dans le même esprit - en collaboration avec les mêmes personnes et avec leur accord, en voyant quelle est la meilleure forme d'intervention pour faire évoluer le milieu. Cela ne se présente pas de la même manière si le M.F.P.F. entreprend une action dans un Comité d'entreprise, dans une école primaire rurale ou dans un lycée. L'animation doit toujours être définie avec les autres animateurs et les autres travailleurs sociaux. Nous apportons, simplement, une compétence particulière mise au service de l'ensemble des autres personnes qui agissent sur le milieu.

3.- Une fonction au Centre, de plein exercice d'assistante de planning familial, fonction celle-là médico-sociale, les deux premières étant socio-éducatives.

Au Centre, l'assistante de planning familial est une collaboratrice du médecin, c'est-à-dire qu'elle fait équipe avec lui pour pouvoir répondre aux différents aspects de la demande de la consultante.

Que seront ces Centres ?

On ne peut rien en dire dans l'état actuel des choses compte tenu que les Réglements d'Administration Publique ne sont pas parus. Nous craignons, vu ce qu'est devenue la loi Neuwirth et les amendements dont elle a fait l'objet, qu'on sépare la fonction médicale de la fonction sociale et culturelle. J'espère qu'à Rouen, nous aurons la possibilité d'ouvrir un Centre de plein exercice conforme à notre projet initial d'associer les différentes interventions du secteur médico-social, du secteur socio-éducatif et du secteur socio-culturel. La sexualité n'est pas seulement intime, elle ne concerne pas que la personne, elle est aussi faite de civilisation et de culture. Notre souhait c'est qu'une personne ou un couple ait la possibilité de trouver en un même endroit (et non comme jusqu'à ce jour en des lieux), l'équipe susceptible d'apporter une réponse qui, finalement, est une réponse globale. S'il y a séparation, c'est par la force des choses, mais pour vraiment aider la personne il ne peut pas y avoir des séparations des différents services;au niveau des structures, nous ne voulons pas que notre travail soit caricaturé. Nous n'avons jamais séparé les problèmes médicaux des problèmes sociaux ou culturels. Pour nous, la contraception n'est qu'un aspect dans l'ensemble des problèmes qui peuvent se poser à un couple. Nous examinons la sexualité en tant que phénomène essentiellement culturel. Ceci posé, nos interventions aussi bien auprès des couples qu'auprès des jeunes sont des informations qui ne veulent pas séparer les problèmes mais qui veulent, au contraire, les traiter dans leur globalité.

Nous aurons donc une possibilité intéressante dans la mesure où ces Centres nous permettront de contrôler, d'une manière plus rigoureuse qu'on a pu le faire jusqu'à maintenant, nos résultats. Nous établirons des liaisons nouvelles entre ces Centres et nos anciennes permanences et Centres

de planning familial, nous lierons le fonctionnement du Centre à toute une action socio-culturelle avec les autres travailleurs du milieu. Ainsi je pense que, contrairement à ce que certains ont dit, le planning a encore de beaux jours devant lui. Ce n'est pas au niveau du nombre d'adhésions que la bataille va se gagner, contrairement à ce que certains espéraient. Nombreux sont ceux qui continueront à faire confiance au planning familial, à venir consulter chez nous parce qu'ils y trouveront rassemblés un certain nombre d'éléments qui pourront légitimement leur faire préférer notre consultation à d'autres types de consultations.

Quels seront nos rapports avec les structures mises en place par l'Etat ?

Il est évident qu'on essaiera d'être associé à la mise en place de ces structures, qu'on espèrera y retrouver le maximum de nos cadres qui doivent donc être, pour ces raisons supplémentaires, formés en espérant que cela pourra profiter aux initiatives publiques. Dans l'état actuel des choses, à ma connaissance, il n'y a pas de cadres compétents formés par l'Etat qui peuvent légitimement être susceptibles de répondre aux besoins de la population satisfaits dans des réalisations soucieuses de prévenir et d'éduquer pour ne pas avoir à guérir.

Mme MASSE.- Je crois qu'il serait intéressant de savoir si vous avez des questions à nous poser. Quelques thèmes ont été exposés succinctement, qui peut-être demandent chez vous un développement.

Melle BOCHET.- Quelle est l'importance actuelle des cadres qui participent à l'éducation familiale sur l'information sexuelle et l'importance des publics touchés par les services ?

Mme MASSE.- Sur l'ensemble de la France ?

Melle BOCHET.- Au moins dans la Région parisienne.

Mme MASSE.- Dans la Région parisienne actuellement, il y a 120 cadres d'accueil. Nous groupons là-dedans hôtesses - qui font d'ailleurs de l'information pratique -, assistantes de planning déjà qualifiées, conseillères familiales et animateurs d'information sexuelle, et c'est un chiffre qui se tient à peu près.

M. GONDONNEAU.- Pour une ville comme ROUEN, nous avons une vingtaine de cadres des catégories déjà évoquées en activité.

Mme MASSE.- Je ne parle pas des cadres d'animation du mouvement parce qu'à Paris nous avons un secrétariat nombreux ; par exemple, moi, je suis permanente au Centre. Je ne parle là que des cadres bénévoles.

M. GONDONNEAU.- Nous ne parlons pas ici des permanents. Il y en a très peu encore et uniquement pour la Région parisienne, ROUEN, LYON, GRENOBLE. Nous ne comptons pas bien entendu les administrateurs des associations départementales dans l'ensemble, il y a actuellement pour chaque Département un minimum permettant de faire fonctionner un Centre, à savoir trois ou quatre personnes. Mais les inégalités et les disparités sont très grandes : on retrouve là des problèmes que l'on rencontre de manière plus générale à propos de l'ensemble des problèmes d'éducation d'une région à une autre. On se rend compte que d'une région à l'autre on dispose de moyens plus ou moins importants : c'est une de nos préoccupations constantes. Au niveau de la formation nous voulons que le niveau de la qualification de nos cadres soit le même et que la disparité, loin de s'accentuer, puisse effectivement être réduite. Cela détermine une politique à suivre.

Question.- Cette inégalité dont vous parlez à quoi est-elle due ?

Les raisons générales nous les connaissons tous. Or, vous avez dit tout à l'heure qu'il y a des demandes importantes et un large bénévolat.

Dans la Région parisienne, vous dites qu'il y a 120 personnes bénévoles et qui travaillent combien de temps ?

Mme MASSE.- Nous leur demandons un minimum de 4 heures par semaine. Un accueil se fait pendant 4 heures. En réalité, nous en avons qui travaillent 10 heures par semaine parce qu'elles viennent beaucoup plus que nous l'exigeons. Nous en avons comme permanents à Paris.

Question.- Quelle est la durée de la formation ?

Mme MASSE.- Le temps de formation est compris dans ces 4 heures ; c'est le minimum pour commencer à se former, puis continuer une formation et ne pas se rouiller. Nous leur donnons souvent un programme très chargé : par exemple, c'est le cas de ce que nous appelons la seconde année de tronc commun. La première année est une année d'initiation, de formation par des travaux pratiques, etc... En seconde année elles ont à la fois des cours théoriques, des discussions didactiques en groupes et une formation en groupes de sensibilisation : cela représente un travail énorme ; elles sont prises entre 8 et 10 heures par semaine. Nous ne pouvons guère leur demander plus.

Un auditeur.- En ce qui concerne vos difficultés de recrutement, il y a donc des régions où vous avez une pléthore de candidatures, si je comprends bien, et d'autres où il y a une carence.

Mme MASSE.-

Il n'y a pas précisément de carence au niveau de quantité. Il y aurait peut-être plutôt carence au niveau de la qualité.

Nous sommes un mouvement fédéraliste, et les régions sont autonomes. Nous avons souhaité que la formation se fasse régionalement pour pouvoir se réaliser d'une façon beaucoup plus continue.

L'avantage de la région parisienne, ce n'est pas du tout d'avoir une grande ville, d'avoir beaucoup de demandes, etc..., c'est de pouvoir étaler la formation théorique sur trois mois, et la formation pratique sur trois autres mois : nous avons toujours des Cadres qui sont là, disponibles, et que nous pouvons former.

Au contraire, dans une région comme celle de l'Aquitaine qui va des Pyrénées à la Vendée et presque jusqu'à LIMOGES, comment voulez-vous que les Cadres venant de tous les Centres de Planning Familial soient formés de façon permanente ?

En conséquence, le M.F.P.F. fait des séminaires : c'est très bien mais cela ne donne pas une formation équivalente. Nous avons fait à Paris - nationalement - des séminaires pour toute la France lorsqu'on ne pouvait pas faire autrement ; cela reste totalement insuffisant.

Il faut que nous puissions arriver à avoir localement, au moins dans les grandes villes, de bonnes équipes d'enseignants, de psychologues, sociologues et tous les techniciens qui nous sont nécessaires, de façon à pouvoir faire des séminaires assez fréquents. Pour ces séminaires, il faut que les femmes soient libres, c'est-à-dire qu'elles ne soient pas trop embarrassées par leurs gosses et leur famille. Je pose aussi la question budgétaire.

Les stages nationaux reviennent très cher au mouvement.

M. GONDONNEAU.-

Au niveau de la formation des Cadres, notre principe de base ; ne pas accroître les disparités. Moyens : là où existent des Centres de formation régionaux constitués ayant déjà apporté des réponses jugées satisfaisantes par l'ensemble du mouvement à l'échelon national, on recrute des équipes volantes à l'intérieur

de zones déterminées, nous allons localement assurer - surtout pour ceux qui sont en place et qu'il n'est pas possible d'exclure puisqu'ils nous ont aidés à un moment donné - une formation qu'ils ne pourraient venir chercher eux-mêmes à la métropole régionale. Certes, cela fait sans doute un peu artisanal, mais nous avons pensé que cela pouvait provisoirement nous permettre de maintenir une certaine qualité de travail.
Dans une région aussi développée que la Haute Normandie, il y a déjà des difficultés et la région ne regroupe que deux Départements.
Les gens d'EVREUX sont en relation avec ROUEN, mais pour aller à DIEPPE c'est plus difficile.

Question.- Votre unique difficulté est-elle la distance ?

Mme MASSE.-
La distance maintenant se mesure en argent.

M. GONDONNEAU.- Evidemment, il n'y a pas que des problèmes de distance ou de budget, il y a aussi des problèmes de sélection. Nous aurions des candidats, mais nous ne pouvons pas accepter n'importe quelle candidature. On est donc amené, à certains moments, à aller examiner la situation sur place. Je vous donne un exemple.
A X.... , une femme de médecin du planning familial était l'hôtesse en titre, et nous disait que personne n'acceptait de travailler avec elle. Sur place, nous avons découvert qu'il existait des possibilités de collaboration et on a pu recruter cinq personnes qui se sont associées à notre travail.
Le comportement de l'hôtesse la plus ancienne ne facilitait pas l'élargissement de l'équipe de travail.

Le Dr AUBRY.- J'ai eu le plaisir récemment d'aller dans un Centre de Planning familial comme pédiâtre. Je m'intéresse au planning familial, je crois même que je suis membre d'honneur d'une association départementale. Il y a des difficultés sans nombre et j'en suis désolée, mais il ne semble pas que, dans ce colloque, il y ait intérêt à minimiser les difficultés. Je pense, compte tenu de l'intérêt que personnellement j'éprouve pour ce mouvement, que les responsables du M.F.P.F. ont tout à gagner à expliciter un certain nombre de difficultés, en particulier concernant les problèmes de formation.

Personnellement, mon problème est double, je crois qu'il estdelarelation de tout ceci avec l'éducation sanitaire à laquelle, comme vous le savez sans doute, je consacre mon activité. Et il est également du processus d'évaluation que l'on pourrait mettre en place, assez simplement peut-être, puisque vous avez la chance d'avoir un mouvement actif, vivant depuis un certain temps dans le domaine à la fois relativement précis et qui, manifestement, intéresse tout un chacun. C'est beaucoup plus évident que dans d'autres domaines de santé.

Mon intérêt est donc, dans ce domaine, double :

- préciser les relations éventuelles avec l'aspect global de l'éducation sanitaire ;
- améliorer ou envisager, selon les cas, les éléments, les techniques d'évaluation, les processus, les critères d'évaluation, ceci ne paraissant pouvoir être relié au travail de tout formateur. Je pense que cela permettrait de mieux travailler, même dans les domaines aussi spécifiques que ceux du planning familial et de l'éducation sexuelle.

Mme MASSE.-

L'évaluation n'a pas été faite au début.

Il faut le dire, c'est triste mais c'est ainsi ; nous traînions des cadres anciens qui sont venus avec leur dévouement et leur bonne volonté mais ne sont plus capables de suivre la formation qui est maintenant nécessaire au mouvement.

Ceci dit, que voulez-vous que nous fassions ?

Maintenant nous faisons une sélection extrêmement sévère et j'espère qu'on la fait en province également.

M. GONDONNEAU.-
Mme AUBRY, sachant que j'ai une formation sociologique me rappelle que lorsqu'on fait de la formation, il n'est pas possible de ne pas mettre en place un contrôle sérieux des résultats.

Mme le Dr AUBRY.-
Le mot "évaluation" peut avoir un sens très différent. Je ne la conçois que comme permanente, c'est-à-dire comme le regard objectif porté sur l'action que l'on entreprend.
Il ne s'agit pas seulement d'évaluer les résultats de telle ou telle action mais de situer aussi bien que possible ce qu'on est en train de faire en fonction de l'objectif préétabli et du contexte de base : c'est cela que je voulais dire par évaluation.

M. GONDONNEAU.-
Ce que j'appelle contrôle de résultats est un peu comparable.

M. BREVART.-
Je veux poser une question ennuyeuse.

Votre mouvement, au départ, s'appuyant sur le bénévolat, a effectivement fait appel à des personnes qui étaient des militantes et qui s'y sont engagées d'une manière militante et très personnelle.

En professionnalisant, est-ce que vous ne courez pas le risque - (en suivant le raisonnement que vient de tenir Madame)- d'introduire une nouvelle structure d'éducation, un nouveau corps professionnel, bien sûr plus efficace, plus compétent, mais de vous couper de tout ce qui au départ faisait la richesse du mouvement ?

M. GONDONNEAU.-
C'est le fond du débat.
La cohabitation de personnes qui sont rétribuées (les permanents) et de personnes qui ne le sont pas (les bénévoles) de militants de la première heure et de techniciens.
C'est toute la différence qu'il y a entre une administration et un mouvement, et la formule est viable.

Mlle BOCHET.-
Je voudrais poser une question analogue à celle qu'à posée Monsieur mais avec une optique différente. Je veux dire par là qu'étant donné que vous avez, pour des raisons évidentes, admis le système du bénévolat, de ce fait n'avez-vous pas limité votre recrutement à certaines catégories sociales, c'est-à-dire à des gens qui, au fond, n'avaient pas besoin de gagner leur vie ? Si bien que ces personnes , au fond, ne se posaient peut-être pas d'une façon aussi aiguë ces problèmes de planning familial que d'autres qui ont besoin de gagner leur vie.

Ma conclusion sera l'inverse de la vôtre et je considère que la professionalisation permettra de recruter des gens pour lesquels se posent effectivement ces problèmes de planning familial.

Mme MASSE.- Ils se posent déjà aux bénévoles.

M. GONDONNEAU.-
Pour le Centre de ROUEN, j'ai indiqué que nos Cadres sont des femmes qui en majorité travaillent ; la professionalisation va accentuer cette tendance et les petites difficultés que j'ai évoquées tout à l'heure entre les permanents (il y en a déjà deux grâce au système que j'ai rapidement décrit tout-à-l'heure) et les bénévoles n'ont rien de définitif ni de très préoccupant.
Après la parution des reglements d'administration publique de la loi Neuwirth que va t-il nous arriver ?
Mais les personnes semblent disposées pour la plupart à admettre l'idée qu'à l'intérieur d'un même mouvement il y ait des professionnels et des militants bénévoles.
Il y aura un passage difficile, mais la force du mouvement c'est la cohabitation de ces deux types de personnes.

M. BREVART.-
J'ai eu le tort d'employer le terme de "professionalisation", j'envisageais beaucoup plus le problème sous l'angle de la sélection ; très fréquemment, quand on veut qu'une idée nouvelle naisse dans un domaine comme celui-là, c'est d'abord une prise de conscience de la part des militants et des personnes qui y croient que l'action se nourrit
Or notre sélection se fait par rapport à des critères qui sont des critères de connaissances et non pas des critères de valeur personnelle.

Mme MASSE.-
Je dis le contraire.

M. BREVART.-
Votre premier critère est quand même un critère de connaissances

Mme MASSE.-
Il peut venir en second.
Notre premier critère est le critère projectif de personnalité.

Mme AUBRY.-
Cela rejoint ce que je disais tout à l'heure sur l'évolution à moyen terme et long terme. Nous rencontrons des personnes qui ont un bon contact et qui sont de bonne volonté, qui ont éventuellement un rôle de relations publiques important immédiat et, qui ont un effet paralysant sur certaines connaissances, et à l'inverse des personnes qui en savent trop ; ainsi nous avons des Professeurs qui croient savoir et ne savent pas.

M. GONDONNEAU.-
Pour moi le critère d'insertion sociale est le plus important.
Il s'agit d'évaluer si, compte tenu d'un contexte de connaissances minimum; la personne est capable de s'insérer dans une équipe ; toute la politique que nous avons prévue se fait à partir de la cohésion de cette équipe et des enrichissements que peuvent apporter chacune des personnes soit par sa profession, soit par sa personnalité.
Quand Mme MASSE a parlé des critères intellectuels, elle voulait parler d'un niveau minimum de connaissances.
Nos Cadres ont acquis des connaissances au MEPF., mais n'ont pas été recrutés au départ sur des critères de connaissances. C'est sur d'autres critères que nous les avons appréciés au niveau de la sélection.

M. BREVART.-
Ce n'est pas une critique que je fais ; je pense que c'est un phénomène que l'on retrouve, évidemment, dans l'animation des foyers socio-culturels,

par exemple, ou des foyers de jeunes ...

On considère, après coup, qu'on a de bons poids morts à traîner, parce que la formation qu'ils ont eue au départ a reposé sur leur vie militante et pas suffisamment sur un aspect de connaissances. C'est vrai.

Mme MASSE.-
Non, ce n'est pas un aspect de connaissances. Ce n'est pas pour cela qu'ils sont des poids morts ; ils peuvent l'être au point de vue caractériel, mais pas au point de vue de leur personnalité. Au début, le M.F.P.F. a pris un peu le tout venant ; nous ne connaissions pas les personnes que nous recrutions, elles ont suffi à ce moment là, parce que j'ai bien insisté, au début de mon exposé en vous disant que le planning était parti de la contraception et qu'il aboutissait à tout autre chose. Je suis persuadée que les fondateurs du planning familial ne s'apercevaient pas de la dimension nouvelle qu'ils avaient créée et cette dimension est une dimension de science humaine.
A partir du moment où vous donnez aux individus la possibilité de contrôler la procréation, vous donnez la liberté à la femme dans le couple, je ne dis pas la liberté d'aller faire des enfants ailleurs, mais la possibilité soit de procréer ou de ne pas procréer, choix qui incombait autrefois à l'homme seul.

C'est dans le couple une différence fondamentale, beaucoup plus fondamentale encore que le travail féminin.
Actuellement, que les femmes demandent à travailler, c'est une autre question.

Mme AUBRY.-
On l'a toujours fait.

Mme MASSE.-
Oui, mais on le fait avec certitude. J'ai insisté là-dessus.

On ne s'était pas rendu compte, au début, que la contraception entraînait ce bouleversement profond au sein des ménages, ce bouleversement au sein de l'individu qui devient un individu responsable, libre dans son choix et qui, je vous l'assure, se trouve totalement désorienté s'il n'est pas, non pas guidé, mais épaulé dans cette vie nouvelle qui se propose à lui. Parce qu'enfin la femme, met au monde la société nouvelle. S'il n'y a plus d'enfants, on s'en inquiète et je comprends très bien les arguments du Gouvernement.
Des enfants naissaient qui n'avaient pas nécessairement été souhaités mais si maintenant ne naissaient plus que des enfants souhaités le problème démographique se pose au Gouvernement et aux couples également. Le gouvernement doit avoir une réponse aux problèmes démographiques et économiques : logement, profession, éducation, questions d'emploi, de travail, de budget, d'impôt, etc... Celà, c'est l'affaire du gouvernement.

Les problèmes démographiques sont une bombe, et je suis persuadée que les promoteurs du planning ne l'ont pas compris au départ, et maintenant nous sommes [illegible]ette bombe que nous avons à manipuler. Bien entendu, je sais très bien qu'on fera toujours des enfants et c'est souhaitable, ne faut-il pas que les couples, les individus, prennent conscience de cette nouvelle possibilité, de cette dimension, humaine nouvelle qui s'est créée: c'est bien cela que je voulais souligner, ce ne sont ni nos formateurs du départ, ni nos hôtesses du début qui s'en sont rendu compte, pas plus que les premiers médecins prescripteurs, du M.F.P.F.
Mme AUBRY.-
La transformation scientifique met entre nos mains une quantité de bombes dont chacune est aussi explosive que l'autre. Aussi avons-nous intérêt à travailler à une préparation optimale de l'homme à la vie

- et l'éducation sexuelle en fait partie rigoureusement -
Le seul point sur lequel je ne suis pas d'accord, c'est si on met cette information à part. J'entends par là que le planning familial a un rôle indiscutable et qu'il joue un rôle probablement irremplaçable sous sa forme actuelle, c'est vrai, mais que demain nous ne savons pas comment il va continuer à se développer. Je pense que nous ne le savons pas, et que nous pouvons chercher à envisager plusieurs procédés simultanés ou comparatifs d'insertion de cet esprit, de cette idée de travail, de cette recherche à différents niveaux parce que,je suis désolée, mais je considère qu'actuellement l'intégration de l'éducation sexuelle à l'enseignement, à la dimension socio-culturelle des activités aux sports, ne bénéficie pas de l'optimum d'échanges. Et mon problème, qui s'intitule "éducation sanitaire", ne me conduit pas à créer une association ou un groupement, mais à chercher ensemble des moyens d'action optimale.

Mme MASSE.-
Je vous répondrai, Madame, que nous n'avons pas répondu directement aux besoins de l'action sanitaire puisqu'ils ne nous ont pas été exprimés. Nous avons été appelés à nous occuper de ces questions, une fois encore, pour répondre à des besoins très précis qui nous sont exprimés par toutes les associations de jeunes, etc. et si nous avons mis au point des programmes d'information sexuelle, c'est pour répondre à ces besoins, et parce que personne n'y répondait .

M. GONDONNEAU.-
Je vais vous donner un exemple :
La formation des animateurs socio-culturels donnée par les différents mouvements et par l'Université.

Ce n'est pas d'un stage d'information sexuelle,dont les animateurs ont besoin mais d'un stage destiné à faire prendre conscience que la sexualité est un fait de civilisation et de culture, qu'être inculte dans ce domaine et ignorant des manifestations psychologiques ou sociologiques de la sexualité est préjudiciable. Dans son travail, l'animateur a besoin des éléments d'une culture sur la sexualité, qu'il soit capable de construire de lui-même et de développer. Un deuxième exemple : mon intervention aux Armées (C. I. F. A. (I) Angoulème). J'ai considéré que la caserne était une institution, il y avait là une possibilité intéressante à saisir avec ceux qui, traditionnellement, s'en étaient occupés : l'aumônerie et le service de santé. Le début a été long et délicat, dans la mesure où le service de santé parlait de la lutte contre les maladies vénériennes et que, bien entendu, ma perspective n'était pas au départ sanitaire mais tout autre. Nous agissons à différents niveaux pour montrer le système de relations nécessaires entre l'armée et l'extérieur pour faire de l'information sexuelle, il y a là, des possibilités qui vont dans le sens de ce que vous réclamez. (Voir note ci-jointe).

Je crois que je vais dans le sens d'établir des relations ; que je ne me contente pas de faire une formation en vase clos, ou une intervention qui tournerait sur elle-même.

Mme MASSE.-

J'ai l'impression que nous n'avons pas cerné le problème de Mme AUBRY.

(1) Centre d'Information et de Formation des Animateurs.

Mme AUBRY.-

Je ne sais pas quel est mon problème. Je suis très intéressée par tout ce que vous dites. Ceci ne me paraît pas du tout en contradiction.
Je pense aux éventuelles difficultés et aux besoins auxquels nous devons répondre, je pense aussi que nous sommes susceptibles de faire concorder des efforts pour apporter au mieux une réponse à votre problème.
J'ai rappelé surtout les éléments de l'éducation sanitaire, c'est-à-dire aider chacun, chaque individu, chaque collectivité, dans la mesure où chacun y contribue par ce qu'il peut faire pour sa propre santé, la partie sexualité étant pour moi intégrée dans la santé, parce que la santé comprend aussi bien la culture physique que l'exercice librement organisé de la sexualité.

Deuxième aspect : évaluation. Ce n'étaient pas des questions que je posais. Je soumets cela à votre propre groupe, et éventuellement aux personnes qui sont là, pour l'avenir.
Je pose la question : comment préparer au mieux le développement de votre activité . Mais c'est là mon unique question.

M. GONDONNEAU.-

Effectivement, cela posera le problème de l'ensemble des autres institutions. Il ne faudrait pas, en résumé, que le mouvement pâtisse des nouvelles structures à donner au planning familial; mais qu'il trouve des dimensions en dehors même du M.F.P.F. pour mieux répondre aux problèmes que nous avons posés depuis plus de dix ans, c'est intéressant de continuer à travailler ensemble et cela a incontestablement un aspect affectif.
Par rapport aux problèmes que nous nous posons, il faudra dans les nouvelles structures essayer de voir quels seront les partenaires privilégiés pour mener à bien un certain nombre d'actions.

Melle BOCHET.-

Avez-vous élaboré une doctrine d'information sexuelle des jeunes ? Comment envisagez-vous, si vous avez déjà élaboré une doctrine à ce sujet, les rapports entre les animateurs émanant du mouvement du planning familial et, d'autre part, les parents et l'école ? Parce que j'ai l'impression que votre objectif c'est de vous décharger sur les éducateurs traditionnels patentés, parents et écoles.

Mme MASSE.-

Lorsqu'on demande le M.F.P.F. dans un groupe où il y a des parents et des éducateurs, notre première démarche est toujours vers eux. Il est impossible de songer à intéresser les enfants s'il y a réticence de la part des parents ou des éducateurs. Nous réunissons préalablement, et ensemble en général, les parents et les éducateurs qui veulent bien s'intéresser à la question; nous réussissons assez bien puisque la plupart des parents donnent l'autorisation à leurs enfants de suivre les réunions que nous organisons. Ce qui n'est pas possible, c'est d'intégrer les parents en même temps que les enfants parce qu'alors les enfants seraient bloqués et ne parleraient plus.

Mme AUBRY.-

A quel âge ?

Mme MASSE.-

Il y a différents types d'informations. Si nous avons affaire à des enfants de 12 ans, eh bien, nous nous adaptons à des enfants de 12 ans.

En général, nous avons affaire à des classes terminales, mais nous prenons aussi des enfants plus jeunes, mais pour ceux-ci, les schémas d'explication sont extrêmement simplifiés. En général, l'acte sexuel, s'il s'agit d'enfants de 11 ou 12 ans, n'est pas évoqué, il est question de l'accouchement. Cela dépend s'il y a une question précise. Comprenez, un animateur, un éducateur doit s'adapter. J'ai vu un de vos confrères complètement paniqué par une question d'une mère de famille, dans un groupe où il avait fait un exposé excellent, très simple et très concret où tout était parfait, lorsque la mère a dit : " Mais, Monsieur, finalement, les enfants vers 14 ans savent tout cela, plus ou moins bien ; ce qu'ils voudraient bien comprendre, c'est le rapport sexuel". Le malheureux homme était décontenancé.

Mme AUBRY.-
Vous me dites cela, Madame, comme si j'avais l'illusion que mes confrères aient cette formation innée !

Mme MASSE.-
C'était un médecin du planning familial qui allait faire une information sur ce point. C'est là l'aspect savoureux ! Il allait faire de l'information sexuelle et il a été tellement paniqué que nous avons du prendre la relève.

M. GONDONNEAU.-
Souvent, j'insiste sur le fait que les médecins peuvent être les moins compétents pour faire de l'information sexuelle. Mais l'opinion publique croit aux médecins, et croit aux professeurs ; ils veulent chaque fois des "sommités" ; nos demandeurs ont l'impression que les médecins détiennent la vérité. Pour eux, c'est une espèce de garantie que l'information soit faite par le médecin.

On a beaucoup de mal à leur expliquer que le médecin n'intervient que lorsqu'il y a des aspects pathologiques dans ce domaine.

Mme AUBRY.-
Je suis pédiâtre. Le médecin a une responsabilité de prévention.

Melle BOCHET.-
Votre réponse ne me satisfait pas.
Comment allez-vous vous décharger, à partir d'un certain moment, étant donné que l'éducation sexuelle me paraît revenir aux éducateurs ; A partir de quel moment et sous quelle forme cette éducation sera-t-elle prise en charge par ces éducateurs ?

Voilà le problème que je pose.

Mme MASSE.-
Nous répondons à la demande qui nous est faite et nous allons aussi loin que possible dans l'information des parents en leur disant quelle est leur responsabilité et quelle devrait être leur attitude vis-à-vis des enfants, attitude qui d'abord ne doit pas être une attitude de refus. Il n'y a pas à se paniquer, à nier la vérité ; les enfants la sauront bien un jour ou l'autre ; et perdront la confiance qu'ils portaient à leurs parents. Nous essayons d'éclairer les parents sur leur attitude. Ils en prennent ce qu'ils veulent ou peuvent en prendre ; nous ne pouvons pas aller plus loin.
Nous disons aussi que l'Education Nationale devrait prendre en charge l'information sexuelle.

M. BREVART.-
La question qui vient d'être posée rend bien compte de l'espèce d'ambiguité qui règne. On se trouve, à l'occasion de cette éducation, en face d'une situation de fait qui correspond à une certaine ignorance de la part des parents et d'un certain refus pour eux d'en parler. Ils sont gênés, ils ne savent pas en parler. J'en parle parce que je l'ai expérimenté dans un autre contexte puisque je fais de la préparation au mariage. J'ai eu également l'occasion de parler à des adolescents. Eh bien, plutôt que de rechercher ce qui théoriquement devrait être, c'est-à-dire que les parents fassent ce travail ou que les éducateurs fassent ce travail d'information, il faut être plus pragmatique et se dire qu'on joue un rôle de "suppléant" pendant un certain temps.

Mme MASSE.-
C'est cela que nous faisons, mais quand nous reprendra-t-on le flambeau ? Nous n'en savons rien.

Melle BOCHET.-
On peut avoir des objectifs à court terme ou à long terme ?

Mme MASSE.-
On ne nous le demande pas.

Melle BOCHET.-
Je verrais bien votre intervention au niveau des Ecoles Normales.

Mme MASSE.-
C'est vrai, mais nous n'avons pas la possibilité de le faire de façon systématique.

M. GONDONNEAU.-

12 écoles normales ont sollicité notre intervention et cela va dans le sens de nos préoccupations : mais pourrons-nous avec les chefs d'établissements favorables à notre action aller plus loin et généraliser ces premières expériences.

Il faut viser deux niveaux : un niveau qui correspond à ceux qui ont la responsabilité de la formation, et un niveau qui correspond à ceux qui sont placés sous la responsabilité des premiers.
Inutile d'intervenir dans une Ecole Normale de 4ème année, comme je le précise au Directeur de l'établissement, si je n'ai pas avec moi deux ou trois professeurs.

Quant à la deuxième question que vous posez, il me semble que je dois armer les Educateurs naturels, à savoir les parents, et les Educateurs Professionnels, les Enseignants et les animateurs socio-culturels ; ils doivent être capables de faire face à leurs responsabilités dans ce domaine.
Je ne suis pas contre la création d'un corps d'animateurs de groupes d'information sexuelle qui à jours et heures fixes de façon facultative, informeraient les enfants et les adolescents que les parents voudraient bien envoyer aux cours. Je suis, au contraire, pour que les enseignants reçoivent, dans le cadre de leur formation et de leur perfectionnement, les informations les rendant aptes à faire cette information eux-mêmes. Et dans la phase transitoire, je fais un certain nombre d'expériences me permettant de les aider à trouver eux-mêmes la forme leur permettant de préparer l'intervention du M.F.P.F. d'assurer une suite à cette information.

Question.-
Je ne suis pas absolument sûre que la formule soit la meilleure. Comme elle n'a pas été expérimentée c'est difficile de s'avancer, mais dans les pays étrangers comme l'Angleterre, on s'est rendu compte que l'enseignement sexuel donné à des enseignants, à des personnes que les enfants inséraient dans un cadre tout à fait scolaire, ne leur laissait pas la même liberté que quand c'était quelqu'un venant de l'extérieur, et les Anglais, si je ne me trompe, ont fait appel à d'anciens professeurs et mères de famille ayant des loisirs, et ont fait un cours un peu spécial qui, venant de l'extérieur n'était pas inséré dans l'obligatoire cadre scolaire, ce qui fini par faire de l'éducation sexuelle presque une matière des sciences naturelles.

Mme MASSE.-
Il s'agit que les maîtres soient préparés pour, le cas échéant, prendre auprès des enfants le relais de ce que nous faisons actuellement parce-que, si ce relais n'existe pas en permanence, ce que nous faisons est tout de même un peu léger. Le maître est toujours là.

M. BREVART.-
Il faut bien se dire que la réponse des maîtres ne sera pas toujours la réponse que vous souhaitez parce qu'il reste la liberté de chaque individu.

M. FOURNIER.-
Dans un autre ordre d'idées, vous formez des individus solitaires en tant qu'animateurs, vous ne formez pas de couples.

Mme MASSE.-
Pour en faire quoi ?

M. FOURNIER.-
Pour la consultation conjugale.

Mme MASSE.-
Est-ce que cela est absolument nécessaire ?
Il y a une organisation qui s'appelle "couple et famille".
Elle estime qu'elle doit former des couples. Nous savons, nous, que la consultation conjugale est une question difficile et délicate, Madame qui est là et qui représente les conseillers conjugaux, le sait bien. Les partenaires du couple peuvent venir ensemble, mais le conseiller n'a pas besoin pour agir d'avoir un couple en face de lui, le consultant ne vient pas chercher une image d'un couple. Un des conjoints vient d'abord se confier, chercher la parole ou l'oreille rassurante, le plus souvent c'est le mari ou la femme qui viennent séparément. Nous leur demandons quelquefois de venir ensemble mais, au départ, nous savons par expérience que ce n'est pas l'image du couple qui est nécessaire dans l'entretien.

M. FOURNIER.-
Dans le même ordre d'idées, recherchez-vous des formateurs à tous les niveaux des couches sociales pour répondre aux mêmes niveaux ?

Mme MASSE.-
Exactement. Nous parlions précédemment des questions intellectuelles, nous ne demandons pas du tout le niveau du baccalauréat ; nous demandons des individus capables de progresser dans notre formation. C'est pour cela que j'insiste sur nos trois critères de sélection, ils sont tous les trois mis en balance.

Mais il nous faut tout de même, si nous voulons former des individus compétents, des personnes capables de progresser. Il devra progresser, cet individu, pas en connaissances seulement mais en possibilité d'insertion sociale, en possibilité de compréhension des problèmes.

M. GONDONNEAU.-

Exemple : une permanence de planning familial est ouverte à CLEON (R.N.U.R.) près de ROUEN - Mme MASSE en parlait - à une table à midi ; cela fait un certain nombre d'années que des hôtesses, qui étaient des femmes de syndicalistes, que des hôtesses qui étaient allées dans les usines, avaient pu se rendre compte de l'existence de problèmes nous concernant, mais il y avait des résistances d'ordre institutionnel que nous connaissons bien ici, qui nous empêchaient de proposer une structure à l'intérieur du Comité d'Etablissement.

Par contre, au niveau du recrutement, nous avions parmi les gens qui étaient avec nous, des femmes qui étaient ouvrières. Il n'y en avait pas une majorité, mais nous en avions suffisamment pour que nous puissions être prêts le moment voulu à agir à partir du monde du travail et de l'entreprise.

Document joint

NOTE SUR L'INFORMATION SEXUELLE CONCERNANT LES OFFICIERS CONSEILS

(Centre d'Information et de Formation des Animateurs_Angoulème).

I. POURQUOI L'INFORMATION SEXUELLE DANS LES UNITES :

- Les jeunes appelés n'ont pas reçu dans la grande majorité des cas d'éducation sexuelle dans leur milieu familial, ou à l'école.

- Souvent, ces jeunes sont mariés, ou ont l'intention de se marier ; il faut saisir ce que pour beaucoup d'entre eux, représente la dernière chance de leur donner avant le mariage ou leurs premières expériences de relations sexuelles, les éléments nécessaires d'information en les restituant dans un contexte de formation continue, de développement de la personne et d'éducation permanente.

- La responsabilité de l'officier dans l'aspect éducatif de sa fonction est engagée - au même titre que dans l'institution scolaire l'est celle de l'enseignant - .

II. COMMENT L'INFORMATION SEXUELLE

- Cela ne peut jamais être l'affaire d'un seul, aussi qualifié soit-il.

- C'est une entreprise qui nécessite un travail commun en équipe.

- L'équipe rassemble des personnalités intéressées de l'unité et des personnalités extérieures à l'unité (du Mouvement Français pour le Planning Familial par exemple).

- Les personnalités de l'unité, intéressées par le public sont les médecins, ou des officiers du corps de santé, des écclésiastiques de l'aumônerie catholique ou protestante, les animateurs du foyer, des appelés particulièrement informés ou compétents etc.

- Ils n'appartient pas au service de santé de prendre seul en charge l'information : ce serait contraire à l'idée que nous voulons donner aux jeunes d'une sexualité saine : la sexualité n'est pas une maladie, et ce n'est pas à partir de l'hygiène (lutte contre les maladies vénériennes) qu'il faut aborder l'information sexuelle.

- Les personnalités extérieures peuvent être des médecins, des sociologues, des psychologues, des assistantes sociales, des enseignants, des animateurs de mouvement de jeunesse et d'éducation populaire, des éducateurs etc...

III. ORGANISATION D'UNE EXPERIENCE D'INFORMATION SEXUELLE DANS UNE UNITE.

1. Constitution de l'équipe

En n'omettant pas d'y inclure des femmes et des couples présents et perçus comme tels. La participation de femmes ôtera un caractère "masculin" qui pourrait être vite déplorable ; les jeunes sont -nous le savons par expérience- sensibles à la prestance féminine qui accrédite l'idée qu'il n'est pas sale et inconvenant de parler de sexualité.

2. Travail de l'équipe

qui doit se documenter, arrêter un programme et discuter des méthodes et techniques à employer, et prévoir précisément le nombre, la forme et le déroulement précis de chaque réunion.

3. Contrôle des résultats

Ne pas oublier qu'il est indispensable d'essayer d'évaluer les résultats obtenus (technique du questionnaire de contrôle avant et après l'expérience par exemple).

IV. REMARQUES PEDAGOGIQUES.

- Alternance nécessaire du travail en grand groupe et du travail en petit groupe.
- Prévoir des conférences générales d'information (pour la masse des appelés) mais prévoir aussi la possibilité pour des petits groupes intérieurs de poursuivre plus avant la réflexion avec l'équipe d'animateurs.
- Donner des possibilités de rencontre individuelle sous forme d'entretien avec les membres disponibles de l'équipe d'intervention - et en dehors de la caserne -.

Avoir toujours présent à l'esprit deux soucis :

. celui de la progression

. celui du langage et du vocabulaire.

L'importance de la sexualité dans le développement de la personne et sa place dans le système de valeurs de chacun imposent à l'équipe de responsables, un travail de formation et nécessite une continuité dans l'entreprise éducative.

C O N C L U S I O N S

B. SCHWARTZ

Directeur de l'I.N.F.A.

Je voudrais d'abord remercier les Rapporteurs, qui ont fourni un travail d'autant plus important qu'il était difficile, ainsi que toutes les personnes qui ont bien voulu assister même plus ou moins régulièrement à ce Colloque.

J'avais initialement préparé deux feuilles en face de moi, l'une où je comptais inscrire les réflexions positives et l'autre que je réservais aux critiques. Vous m'avez facilité la tâche car une page est restée vierge ; et il m'a fallu écrire tout petit sur l'autre.

J'ai donc noté toute une série de remarques critiques et sans les reprendre toutes, je voudrais en relever quelques unes qu'il importera effectivement de noter pour les prochains Colloques.

D'abord, en ce qui concerne le retard des rapports. Il est incontestable que cela a beaucoup gêné. Peut-être même cela a-t-il été une raison du manque de liens entre les travaux préparatoires et le colloque et effectivement, je pense que c'est très critiquable.

En ce qui concerne le fonctionnement du colloque, vous avez dit beaucoup de choses. Je n'en reprendrai que les principales.

Le problème de l'animation que vous avez posé m'a semblé effectivement critiquable.

Vous avez parlé du morcellement de la réflexion et des fluctuations des Groupes avec des visiteurs occasionnels, il y a là un très gros problème et qui a énormément gêné.

Vous avez dit que les thèmes avaient été connus trop tard ; ceci est tout à fait exact. Il faut savoir que nous avons tiré ces thèmes des rapports et que nous-mêmes avons donc eu du mal à terminer notre travail à temps. N'empêche que cela a été dommage que ce soit communiqué si tard.

Vous avez regretté qu'il y ait des exposés qui soient souvent sans rapports directs avec le reste. C'est exact. Nous nous sommes d'ailleurs beaucoup posé la question de savoir si nous ferions ou non de tels exposés. Finalement, nous l'avons fait. C'est donc une question à revoir.

Vous avez reproché le fait que les communications inter-groupes étaient mauvaises. C'est certainement exact.

Vous avez estimé que l'animation était trop peu directive. Ici, il faut bien reconnaître qu'il y a une difficulté. Pour certains des Groupes, il y avait trop de direction ; pour les autres, pas assez. On peut plutôt noter, et là vous avez parfaitement raison, que nous n'avons pas assez explicité nos intentions.

Vous avez regretté une trop grande densité de travail et pas assez de temps pour travailler en profondeur, en groupe ou même personnellement chez vous. Tout ceci est vrai et nous en tiendrons le plus grand compte.

En ce qui concerne les rapports entre l'I.N.F.A. et les participants, tout ce que vous dites est juste. Je voudrais cependant attirer votre attention sur une difficulté qui, en ce qui me concerne, m'a beaucoup frappé. Je ne parlerai pas ici des rapports entre vous et l'I.N.F.A. mais des rapports entre vous et moi. Il m'a été dit que, lorsque j'étais dans un groupe, ma présence pesait mais il m'a été dit également que mon absence pesait. Il est certain que je ne savais pas que je pesais si lourd ! On m'a dit que, quand je parlais, j'influençais mais que quand je ne parlais pas, je paralysais.
Quand je prends des notes et que je ne cite pas les auteurs, je "pille" mais quand je les cite j'abuse. Tout ceci souligne une grande ambivalence :

l'ambivalence que vous avez reprochée à juste titre à l'I.N.F.A., je me permettrai peut-être très brutalement, de dire que c'est la vôtre et non pas seulement la nôtre, c'est-à-dire que c'est aussi votre ambivalence.

Ceci étant dit, vous avez donc suggéré un grand nombre d'améliorations. Je crois que si certaines sont faciles à réaliser, d'autres moins.

J'en prendrai une première qui tient à l'évaluation du séminaire. Je pense qu'effectivement il faut le faire. Et vous avez même été jusqu'à proposer - j'étais dans le Groupe à ce moment là d'ailleurs - que l'on fasse une analyse du contenu des bandes. Disons que c'est là une tâche extrêmement lourde et difficile.

Alors comment ferons-nous ? Certainement une évaluation, non de la totalité des bandes mais d'une partie d'entres elles, du maximum possible et de ce que nous rapportent les observateurs et observatrices. Mais le problème de l'analyse de contenu, on ne le fera pas tout de suite. On gardera les bandes. Peut-être se fera-t-il un peu plus tard, je tiens à vous dire que nous y attachons une extrême importance et cela correspond en tout état de cause à un objectif que nous avons effectivement souligné assez longuement dans certains rapports à savoir notre volonté de comprendre les processus de déroulement d'un Colloque.

Vous savez que nous avons essayé de changer les méthodes d'organisation. L'expérience prouve d'ailleurs que c'est loin d'être satisfaisant du premier coup. L'expérience prouve même peut-être que c'est impossible à réussir dans la mesure, où, c'est ce qui m'apparaît personnellement, après toutes les discussions que j'ai eues avec beaucoup d'entre vous, que la multiplicité des attentes est considérable.

Il y a eu ici peut-être 150 attentes avec 150 personnes ; répondre alors à toutes ces attentes est certainement délicat. En tout cas, nous avons l'intention d'essayer d'analyser ce qui s'est passé, non seulement sur le plan matériel, mais même sur le plan du déroulement des conversations et des discussions.

Vous avez proposé toute une série d'améliorations pour les colloques suivants. Je dois dire que j'en ai été assez satisfait parce que cela prouve que, malgré les critiques, il semble que nous ayons envie les uns et les autres de poursuivre.

Je crois qu'il faut retenir qu'il faudrait élargir le Comité de coordination et je posais la question, il y a quelques secondes, à M. PALMADE. Une solution me paraît intéressante, -malheureusement elle semble difficile à réaliser aujourd'hui, faute de temps et parce qu'il y a beaucoup de gens partis - : Peut-être pourriez-vous dans les Groupes (hypothèse réalisable ou utopique) essayer de voir quelles sont les personnes que vous désigneriez, ou qui se désigneraient, ou les deux à la fois, pour faire partie du Comité élargi ? Il me semble que ce comité élargi devrait se réunir dans les six semaines environ, et traiter de toutes les questions suivantes.

Une réflexion me semble très intéressante, c'est d'essayer de voir qui manque à ce colloque, quelles sont les personnes ou les organisations, les catégories de personnes que nous n'avons pas invitées ?

La suggestion faite à ce sujet me paraît excellente. J'ajoute d'ailleurs que quand nous avons voulu lancer nos invitations d'abord au précolloque et ensuite maintenant, nous avons bien eu comme objectif d'inviter autant de formateurs que faire se peut pour avoir un milieu aussi représentatif que possible des milieux intéressés par la formation.

Si tout le monde n'est pas là, c'est que ou bien on a oublié des gens, ou bien ils n'ont pas pu venir. Mais en tout cas nous nous acheminerons vers cela, c'est une très bonne idée.

Vous avez dit ensuite que vous souhaitiez multiplier les échanges au plan national et les élargir, en particulier par des Commissions régionales. C'est tout à fait souhaitable et nous comptons bien le faire.

Vous souhaitez par ailleurs faire des Commissions "opérationnelles", je crois que cela va dans le sens de nos objectifs.

Puisque je parle de nos objectifs et puisque nous sommes accusés de ne pas les faire connaître, je voudrais quand même les rappeler. Nous ne les avons effectivement pas semble t-il assez explicités : Il n'est jamais trop tard pour bien faire, cela servira pour le prochain Colloque.

Nous avons eu comme objectif de faciliter la communication, les contacts, entre les milieux très divers qui participent à l'éducation des adultes. Nous avons voulu faciliter une confrontation, et elle nous semblait essentielle, capitale pour le développement de l'éducation permanente. En accroissant ces contacts, ces confrontations, on accroît par là même les impacts de l'éducation permanente.
Nous avons donc voulu, par des méthodes aussi souples que possible, nous efforcer d'obtenir que chacun trouve ici une réponse à ses attentes ; et nous avons voulu, enfin je le répète, faire une réflexion sur les rencontres.

Tout cela, je crois, va dans le même sens que les remarques qui viennent de nous être faites.

Il y a par ailleurs une série de propositions qui dépassent, à mon avis, largement le Colloque et supposent une réflexion beaucoup plus approfondie qui nous dépasse aujourd'hui, je pense à la proposition de création d'un Centre d'Information permanente rassemblant toute la documentation ou à celle d'une fédération de toutes les organisations d'éducation, ou à l'étude des subventions données par l'état, aux problèmes de contrôle, etc.

Tout cela dépasse très évidemment notre Colloque.

J'ai oublié parmi les propositions, celle des 100 points d'impact. Il faut aussi l'étudier.

Je crois par consequent quee la poursuite des travaux pourrait être la suivante : par un moyen sur lequel je ne vois pas bien clair parce qu'on n'a pas eu le temps d'y réfléchir, organiser un Comité de coordination élargi, plus représentatif, que ce comité se réunisse dans six semaines pour étudier toute une série de rapports sur les réunions et discussions de ce Colloque.

Après, on vous enverra,d'ailleurs à tous, d'une part, bien sûr, les rapports de synthèse, d'autre part, les propositions faites par ce Comité de coordination.

Il me reste à clore le Colloque en vous remerciant encore tous de vous être donné autant de mal. Je vous souhaite un bon retour et je vous convie en bas pour le Vin d'honneur.